



**Política de Educação Especial. Repercussões da austeridade na escolaridade obrigatória em alunos com Deficiência Visual**

**FILIPE FERREIRA ANDRÉ**

**Dissertação Apresentada ao ISMT para Obtenção do Grau de  
Mestre em Serviço Social**

**Orientadora: Professora Doutora Alcina Martins**

**Coimbra, julho de 2017**

## **Agradecimentos**

Início esta dissertação de mestrado em Serviço Social reconhecendo que a sua realização só foi possível com a ajuda preciosa da minha família. Por esta razão, dedico-lhes este trabalho, eles que foram o meu suporte em tempos sombrios.

Em segundo lugar, agradeço a Professora Doutora Alcina Martins, Coordenadora do Mestrado em Serviço Social do Instituto Superior Miguel Torga, o seu apoio, amizade, estímulo e sábia orientação, ao longo de todo o processo desta investigação.

Quero ainda agradecer a todas as pessoas com deficiência visual com quem me cruzei e que inspiraram este trabalho e sem as quais, este teria sido um mero trabalho académico.

Espero que esta investigação possa contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida e para sensibilizar os decisores políticos, da necessidade de reforçar a inclusão das crianças e jovens com deficiência visual, através de políticas mais adequadas às suas necessidades educativas especiais.

## **Resumo**

A politização da deficiência com início nos anos 60 foi determinante para o reconhecimento internacional dos direitos das pessoas com deficiência. Em Portugal, a partir da Revolução de Abril de 1974 e da integração dos direitos humanos/sociais na Constituição da República de 1976, desenvolveu-se um conjunto significativo de políticas sociais. No entanto, o projeto neoliberal em curso desde os anos 80 redefiniu os contornos destas políticas. No campo da política de educação especial, fizeram-se avanços notórios rumo à inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, com maior incidência a partir da década de 90. Em 2011, a intensificação das medidas de austeridade impostas pela Troika no setor educativo teve um impacto na educação especial e no percurso educativo de alunos com deficiência.

A partir de documentos (inter)nacionais e entrevistas realizadas junto de docentes de educação especial, de encarregados de educação e alunos com deficiência visual, em frequência no ensino básico e secundário no ano letivo 2016/17, no distrito de Castelo Branco, procedeu-se a análise do impacto da política neoliberal na educação especial, em relação a atribuição dos apoios especializados constantes no Decreto-Lei n.º 3/2008. Identificaram-se as potencialidades e constrangimentos da implementação da política de educação especial assinalados pelos coordenadores e docentes de educação especial, encarregados de educação e alunos com deficiência visual. Os principais resultados desta investigação mostram que o impacto das políticas neoliberais tem agravado a situação de desigualdade e exclusão social das pessoas com deficiência. A austeridade aplicada à educação especial traduz-se num agravamento da precarização das condições socioprofissionais dos docentes e na diminuição de recursos em quantidade e qualidade, nomeadamente na afetação de profissionais com formação especializada adequada e na atribuição de materiais escolares e produtos de apoio. Verifica-se que o acesso aos apoios especializados representa uma dificuldade acrescida na escola regular e que os meios de reclamação, colocados à disposição das pessoas com deficiência, são pouco eficazes na defesa dos seus direitos. Observa-se ainda que a representação social da deficiência e a promoção da autonomia são afetadas pela alteração da política educativa.

Esta investigação permite concluir que tem vindo a existir uma erosão dos direitos das pessoas com deficiência e um retrocesso na política de educação especial com repercussões na escolaridade obrigatória em alunos com deficiência visual.

**Palavras-chaves:** Direitos Sociais, Política de Educação Especial, Austeridade, Deficiência Visual.

## **Abstract**

The politicization of disability that began in the 1960s was crucial for the international recognition of the rights of disabled people. In Portugal, since the Revolution of April 1974 and the integration of human and social rights into the Portuguese Constitution of 1976, a significant set of social policies was developed. However, the neoliberal project under way since the 1980s redefined the contours of these policies. In the field of special education policy, notable advances were made towards the inclusion of students with disabilities in the regular school, with greater incidence since the 1990s. In 2011, the intensification of the austerity measures imposed by the Troika in the education sector had a significant impact on Special Education and the educational path of students with disabilities.

Based on (inter)national documents and interviews with special education teachers, parents and visually impaired students, attending basic and secondary education in the 2016/17 school year, in the district of Castelo Branco, was made an analysis of the impact of neoliberal politics in special education related to the attribution of the specialized supports included in Decree-Law no. 3/2008. There were identified the strengths and constraints of the implementation of the Special Education policies that were noticed by the coordinators, Special Education teachers, parents and students with visual impairment. The main results of this research show that the impact of neoliberal policies has aggravated the situation of inequality and social exclusion of people with disabilities. The austerity applied to Special Education translates into a worsening of the precarious socio-economic conditions of teachers and a reduction of the quantity and quality of resources, particularly in the allocation of professionals with appropriate specialized training and the allocation of school supplies and support materials. It is clear that access to a specialized support represents an additional difficulty in the school and that the means of complaint made available to people with disabilities are not very effective in defending their rights. It is also observed that the social representation of disability and the promotion of autonomy are affected by the alteration of educational policy.

This research shows that there has been an erosion of the rights of persons with disabilities and a setback in the Special Education policy impacting on compulsory education for students with visual impairment.

**Keywords:** Social Rights, Special Education Policy, Austerity, Visual Impairment.

## **Siglas**

ACAPO – Associação dos cegos e Amblíopes de Portugal

APSS – Associação dos Profissionais de Serviço Social

AVD – Atividades de Vida Diária

BV – Baixa Visão

CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CRP- Constituição da República Portuguesa

CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia

CRTIC – Centro de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação

DGE – Direção Geral de Educação

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGESTE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DPI – Disabled Peoples International

DRPI-Portugal – Disability Rights Promotion International Portugal

DV – Deficiência Visual

ERACBV – Escolas de Referência para Cegos e Baixa Visão

II – Inclusion International

INE – Instituto Nacional de Estatísticas

INR – Instituto Nacional de Reabilitação

MEC – Ministério de Educação e Ciências

PAIPDI – Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade

ODDH – Observatório da Deficiência e dos Direitos Humanos

OM – Orientação e Mobilidade

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

RI – Rehabilitation International

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPIAS – The Union of the Physically Impaired Against Segregation

WBU – World Blind Union

WFD – World Federation of the Deaf

## Índice de Tabelas

### **Tabela 1**

Execuções Orçamentais (finais) referentes à Educação Especial de 2001 a 2015 ..... 25

### **Tabela 2**

Indicadores referentes aos Alunos (N.º) no Ensino Especial no Ano Letivo de 2012/13 ..... 31

### **Tabela 3**

Dificuldade (N.º) da População por Local de Residência, Grupo etário, Tipo de dificuldade e Grau de dificuldade, do Distrito de Castelo Branco ..... 32

### **Tabela 4**

Tipologia dos Alunos com Deficiência Visual na Escolaridade Obrigatória do Distrito de Castelo Branco, no Ano Letivo de 2016/17 ..... 33

### **Tabela 5**

Docentes (Nº) do Grupo de Recrutamento 930 por Ano Letivo de 2010/11 a 2015/16 ..... 41

### **Tabela 6**

Técnicos (Nº) das Escolas Públicas afetos à Educação Especial por Ano Letivo de 2010/11 a 2014/15 ..... 42

### **Tabela 7**

Queixas por Discriminação referentes à Educação Especial apresentadas no INR de 2011 a 2016 ..... 44

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Direitos das pessoas com deficiência na sociedade contemporânea .....</b>	<b>13</b>
1.1. Politização da deficiência no contexto (inter)nacional a partir de 1960 .....	13
1.2. Direito à Educação Especial a partir de 1990.....	16
<b>2. Transformações sociopolíticas do Estado Português e suas repercussões nas políticas para a deficiência e a Educação Especial a partir de 1974.....</b>	<b>19</b>
2.1. Políticas para as pessoas com deficiência .....	20
2.2. Políticas para a Educação Especial .....	23
<b>3. Educação Especial: orientações nacionais e impactos da austeridade em crianças e jovens com deficiência visual.....</b>	<b>26</b>
3.1. Orientações para a Educação Especial .....	27
3.2. Impactos da austeridade .....	29
<b>4. Repercussões da austeridade no Direito e Política à Educação Especial: investigação junto de alunos com deficiência visual em escolas do distrito de Castelo Branco.....</b>	<b>31</b>
4.1. Caracterização das escolas, alunos e docentes de Educação Especial .....	33
4.2. Condição socioprofissional dos docentes de Educação Especial .....	34
4.3. Avanços e retrocessos no Direito à Educação Especial junto dos alunos com deficiência visual .....	35
4.3.1. Representação social da deficiência .....	35
4.3.2. Acesso aos apoios especializados .....	36
4.3.3. Cidadania ativa e Direito à Educação Especial .....	43
<b>Conclusão .....</b>	<b>47</b>
<b>Bibliografia</b>	



## INTRODUÇÃO

A presente investigação “Política de Educação Especial. Repercussões da austeridade na escolaridade obrigatória em alunos com deficiência visual” foi desenvolvida no âmbito da XIII edição do curso de mestrado em Serviço Social da Escola Superior de Altos Estudos do Instituto Superior Miguel Torga.

A necessidade de aprofundar esta temática decorre da dificuldade que os alunos com deficiência visual têm vivenciado no acesso aos apoios especializado no ensino regular público, observada no contexto do exercício profissional como Assistente Social na Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO) na delegação de Leiria e Castelo Branco. Nos últimos anos, a implementação de políticas neoliberais produziu uma retração nas políticas e funções sociais do estado português com repercussões na política educativa. A partir de 2011, a execução das medidas de austeridade do programa da Troika intensificou a redução dos custos no sistema educativo com reflexos na educação especial.

A preocupação em investigar a implementação da política de educação especial prende-se ainda com a importância que representa o grau de escolarização. Segundo Capucha (2010), a aquisição de um nível de educação e formação é um dos fatores determinantes para a inclusão socioprofissional e consequentemente de melhores condições de vida.

São poucos os autores que no âmbito da educação especial dão conta da situação escolar das pessoas com deficiência visual. Segundo Sousa et al. (2007), o grau de escolarização da população com deficiência é inferior no ensino básico, secundário e superior comparativamente à população sem deficiência.

Em relação às pessoas com deficiência visual, Pedroso et al. (2012) afirmam a partir de um estudo desenvolvido junto de uma amostra dos associados da ACAPO, que os inquiridos que adquiriram a deficiência visual antes dos 15 anos têm uma estrutura de habilitações mais favorável que a população adulta em geral. No entanto, o autor adverte: “impõe-se que se analise esta constatação com prudência, na medida em que a amostra foi colhida junto de associados e utentes da ACAPO que podem ser um grupo mais escolarizado que o da população que adquiriu a deficiência com essa idade, mas não se aproximou da associação” (Pedroso, Alves, Elyseu & João, 2012, p. 51,52).

Não obstante, importa salientar que as causas dos casos de abandono escolar deste grupo de inquiridos foram por eles atribuídas a falta de apoios especializados, de recursos financeiros e de formação especializada dos docentes de educação especial.

Face à restrita produção de conhecimento subordinada a esta temática, esta investigação teve como objetivo geral a análise das potencialidades e constrangimentos da implementação da política de educação especial no ensino regular público, no contexto das transformações do Estado português no período da austeridade. Este trabalho incidiu nas crianças e jovens com deficiência visual, em frequência no ensino básico e secundário, no ano letivo 2006/2017. Para o efeito foram delineados os seguintes objetivos específicos:

(i) analisar o impacto da política neoliberal na educação especial em relação à atribuição dos apoios especializados constantes do Decreto-Lei n.º 3/2008.

(ii) identificar as potencialidades e constrangimentos da implementação da política de educação especial assinalados pelos coordenadores da educação especial e do CRTIC, docentes de educação especial do grupo de recrutamento 930, integrados na escola de referência para a deficiência visual e na escola regular.

(iii) investigar a participação dos encarregados de educação no processo educativo em prol do exercício dos direitos à educação Especial.

(iiii) analisar a representação social da deficiência e a promoção da autonomia dos alunos com deficiência visual no ensino regular público.

Para atingir os objetivos definidos foi aplicado o procedimento metodológico de natureza qualitativo. A estratégia metodológica assentou na análise bibliográfica, documental e realização de entrevistas.

A análise bibliográfica permitiu definir três eixos teóricos. No primeiro, abordou-se o papel crucial que teve a politização da deficiência no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência (Abberley, 1987; Driedger, 1989; Oliver, 1990; Veiga, 1999; Sassaki, 2007; Bampi, 2010; Guerra, 2010). No segundo, deu-se conta das transformações sociopolíticas e suas repercussões nas políticas públicas para a deficiência e educação especial (Silva, 1997; Barroco, 2008; Fontes, 2009; Kósa, 2011; Pinto e Teixeira, 2012, 2012a, 2014; Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014; Pinto et al., 2014; Fontes, 2016). No terceiro, apresentaram-se as orientações curriculares e os impactos da austeridade na educação especial em alunos com deficiência visual (Correia, 2010; Pinto et al., 2012, 2012a; Gomes, 2013; Sousa et al., 2015).

Com base nestes eixos foram definidas as seguintes categorias de análise: a primeira pretendeu analisar a condição profissional do docente de educação especial, em termos da sua formação e do exercício da sua atividade profissional. A segunda procurou avaliar a mudança que o modelo educativo inclusivo produziu na representação social que a sociedade tem das pessoas com deficiência. A terceira deu conta das questões do acesso aos apoios especializados e da promoção da autonomia funcional destes alunos no ensino regular público. A quarta

propôs-se avaliar a partir dos relatos dos entrevistados de que forma é que estes exerceram uma cidadania ativa em prol da concretização do direito à educação especial.

A análise documental assentou em relatórios e recomendações nacionais e internacionais de organismos públicos e independentes, a partir dos quais se analisou a implementação dos direitos e políticas educativas junto das pessoas com deficiência.

Também se procedeu à recolha da informação através da aplicação de uma entrevista semiestruturada junto de alunos com deficiência visual, seus respetivos encarregados de educação e coordenadores/docentes de educação especial, no distrito de Castelo Branco. A escolha por este distrito recaiu em dois fatores: a acentuação das problemáticas sociais nas zonas do interior do país, decorrente do desenvolvimento socioeconómico assimétrico entre os centros urbanos e a periferia, e o conhecimento da realidade escolar e social que advém do facto deste distrito ser o campo de trabalho do investigador.

A partir das categorias de análise, foi elaborado um guião com perguntas abertas que permitiu alterar a ordem, reformular e colocar novas perguntas ao longo da conversação, tendo por objetivo privilegiar um discurso espontâneo por parte do entrevistado. As perguntas colocadas foram similares em relação às questões que lhes eram transversais e distintas em relação às questões que lhes eram específicas. As entrevistas realizaram-se no mês de abril e maio de 2017, tiveram uma duração média de uma hora e foram efetuadas na escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão no agrupamento de escolas Amato Lusitano de Castelo Branco, no agrupamento de escolas Lã e Neve da Covilhã e na delegação da ACAPO de Castelo Branco, tendo sido para o efeito solicitado a autorização das respetivas instituições. Todos os entrevistados foram informados dos objetivos principais deste estudo e de que as informações recolhidas seriam apenas usadas para fins desta investigação, procedendo-se a assinatura do consentimento informado.

Procedeu-se ao mapeamento e identificação dos coordenadores de educação especial, docentes do grupo de recrutamento 930, encarregados de educação e dos alunos com deficiência visual que frequentaram a escola de referência para a deficiência visual ou as escolas regulares do 2º/3º ciclo do ensino básico e secundário, no ano letivo 2016/17. A partir desta fase, determinou-se uma amostra definida a partir dos seguintes critérios: a preferência por alunos com mais tempo de escolaridade e coordenadores/docentes de educação especial com maior experiência profissional, como elementos facilitadores para uma reflexão substancial sobre o seus percursos escolares e profissionais. O motivo que determinou a escolha dos referidos níveis de ensino, resultou da indicação de estudos europeus que apontavam para o facto de estes serem

menos inclusivos do que o 1º Ciclo (Agência Europeia para o Desenvolvimento da educação especial, 2005).

Tendo por base os critérios elencados foram selecionados dois alunos, um em frequência na escola de referência para a deficiência visual e o outro em frequência numa escola regular do distrito de Castelo Branco. Desta forma, pretendeu-se analisar o acesso aos apoios especializados em contextos escolares diferenciados. Com base nesta seleção, foram entrevistados os respetivos encarregados de educação e docentes de educação especial. Tendo em conta o papel desempenhado pelo CRTIC na atribuição de apoio tecnológico em contexto escolar, justificou-se a participação do seu coordenador nesta investigação.

A apresentação deste trabalho organiza-se em quatro pontos:

O primeiro aborda a questão dos direitos das pessoas com deficiência na sociedade contemporânea. O processo de luta política destas pessoas e das organizações que os representam é determinante para o reconhecimento de que a sua incapacidade resulta de uma sociedade que é excludente. Pelo viés da politização da deficiência, os direitos destas pessoas são finalmente reconhecidos internacionalmente, concretizando-se na adoção da Declaração de Salamanca em 1994 e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, ratificada por Portugal em 2009.

O segundo analisa as transformações sociopolíticas do Estado português e suas repercussões nas políticas para a deficiência e educação especial a partir de 1974. A partir dos anos 80, a implementação do projeto neoliberal, centrado na diminuição dos gastos sociais, vem comprometendo a inclusão social dos grupos mais vulneráveis da sociedade, dos quais as pessoas com deficiência. As medidas de austeridade decorrentes, resultam num desinvestimento com repercussões na educação especial.

O terceiro remete para a educação especial: orientações nacionais e o impacto da austeridade em crianças e jovens com deficiência visual. O princípio da inclusão constante na Declaração de Salamanca imprimiu um novo rumo a educação especial. A partir de 2008, todas as crianças e jovens com deficiência são integradas no sistema de ensino regular. Apesar da integração da quase totalidade destes alunos, verifica-se que esta conquista é atravessada pelas medidas de austeridade decorrentes do programa de assistência externa europeia.

O quarto faz a análise das repercussões da austeridade no direito e política na educação especial. A partir da investigação aplicada a alunos com deficiência visual, encarregados de educação e docentes de educação especial em escolas do distrito de Castelo Branco, procura-se avaliar o impacto da austeridade no acesso aos apoios especializados previstos na política de educação especial.

## **1. Direitos das pessoas com deficiência na sociedade contemporânea**

O reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência é o resultado de um longo processo de luta social e política, encabeçado pelos movimentos e organizações das pessoas com deficiência. Este processo culminou com a adoção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (CDPD) em 2006<sup>1</sup>. Após séculos marcados por uma profunda exclusão e desigualdade social, esta Convenção surge como o primeiro instrumento de direitos humanos juridicamente vinculativo a nível internacional. Foi necessário esperar pelo início do XXI para assistir à materialização de um quadro normativo que proteja os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.

### **1.1. Politização da deficiência no contexto (inter)nacional a partir de 1960**

O processo de luta política promovida por pessoas com deficiência e suas organizações tem o seu início na década de 30. Segundo Sassaki (2007), a “Liga dos Deficientes Físicos” foi a primeira organização americana a realizar um protesto contra a discriminação no acesso ao emprego, que resultou na obtenção de milhares de postos de trabalho para pessoas com deficiência. Tendencialmente, e até a década de 60, as pessoas com deficiência são tratadas como objeto de caridade, sendo-lhes negado o direito à sua autodeterminação e tendo que obedecer às decisões que os especialistas e os pais tomam a respeito das suas vidas.

Barnes (2017), refere que nessa década o interesse pelas dimensões sociais e políticas da deficiência aumenta consideravelmente tanto a nível geral como nas universidades e instituições académicas. No final dos anos 60, um grupo constituído pelos primeiros estudantes universitários com deficiência da Califórnia, liderados por Edward Roberts, deu origem ao movimento de vida independente, que defendia a desinstitucionalização, a participação e a auto-representação das pessoas com deficiência.

No mesmo período, no Reino Unido, surgiu pela primeira vez uma corrente teórica e política que contesta o modelo médico da deficiência: o modelo social da deficiência. Este modelo assenta no reconhecimento da incapacidade como a desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea que discrimina as pessoas com deficiência e os exclui das principais atividades da vida social (Abberley, 1987; Driedger, 1989;

---

<sup>1</sup> Protocolo aprovado juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 6 de dezembro de 2006, através da resolução A/61/611.

Oliver, 1990; Bampi, 2010). A Organização Mundial da Saúde refere que “de acordo com este modelo, a incapacidade é uma questão política” (OMS, 2004, p. 22).

A politização da deficiência decorrente do modelo social permite que nas décadas que se seguem, se assista à emergência de várias organizações que desenvolvem a sua ação política em torno do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Em 1970, nasce a primeira organização de deficientes “The Union of the Physically Impaired Against Segregation” (UPIAS) liderada por pessoas com deficiência. Esta dirige a sua ação política focada na obtenção de medidas de política social, tendo em vista a remoção das barreiras físicas, sociais e atitudinais que impedem a inclusão das pessoas com deficiência.

Nas três décadas que se seguem, assiste-se ao desenvolvimento de parcerias transnacionais que resultaram na internacionalização e mundialização destas organizações. Em 2000, estas organizações<sup>2</sup> decidem unir os seus esforços com o propósito de denunciar a contínua exclusão das pessoas com deficiência da corrente principal do processo de desenvolvimento, como sendo uma violação dos direitos fundamentais (Declaração de Pequim, 2003). Esta posição comum resulta na Declaração de Pequim<sup>3</sup> e assinala o ponto de viragem para o reconhecimento jurídico dos direitos das pessoas com deficiência. Apesar da existência de instrumentos<sup>4</sup> criados pela Organização das Nações Unidas (ONU), estas organizações exigem a criação de um instrumento jurídico completo, que torne universais os direitos das pessoas com deficiência e legalmente obrigue as nações ao seu cumprimento. Esta ação conjunta foi determinante para que se inicie o processo por uma Convenção internacional, que ficará conhecida como a Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência (CDPD).

A politização da deficiência foi determinante para romper com a hegemonia do modelo médico, obrigando a uma redefinição do conceito de deficiência e adoção de uma legislação internacional. Esta mudança de paradigma passa a ser integrada, ainda que parcialmente, no modelo de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), disseminado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Apesar do modelo social defender uma abordagem política da deficiência, a OMS opta por uma fusão entre o modelo médico e social, do qual resultou o modelo biopsicossocial da deficiência. A adoção deste modelo foi questionada por vários quadrantes sociopolíticos, sendo visto como um retrocesso, por recentrar

---

<sup>2</sup> Organização Mundial de Pessoas com Deficiência (Disabled Peoples International), da Inclusão Internacional (Inclusion International), da Reabilitação Internacional (Rehabilitation International), da União Mundial de Cegos (World Blind Union) e da Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf) e várias Organizações Não-Governamentais de todos os continentes.

<sup>3</sup> Cf. Declaração adotada em 2000 na Cúpula Mundial das O.N.G sobre deficiência, realizada em Pequim.

<sup>4</sup> Cf. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1975.

o problema nos indivíduos com incapacidades e não nas barreiras criadas pela própria sociedade. Este modelo de avaliação da OMS foi bem acolhido pelos governos porque lhes permitiu adiar as grandes mudanças estruturais que implicavam investimento financeiro (Diniz, 2013).

Em Portugal, a conquista de direitos no campo da deficiência coincide com a Revolução de Abril de 1974. O direito à livre associação<sup>5</sup> abre o caminho para os novos movimentos associativos e organizações que procuram dar voz aos interesses e reivindicações das pessoas com deficiência (Veiga, 1999). Neste âmbito, a Associação dos Deficientes das Forças Armadas, desenvolve uma forte ação política que conduz à conquista de direitos sociais, e que posteriormente são estendidos a outras pessoas com deficiência. Todavia, a ação desta associação prossegue interesses de natureza corporativista. Segundo Fontes (2016), a sua “ação política esgota-se rapidamente com a obtenção das suas pretensões” e é “incapaz de impor uma agenda própria ao Estado na área da deficiência” (Fontes, 2016, p. 75).

Nas décadas seguintes, as várias organizações que representam as pessoas com deficiência dirigem essencialmente a sua ação para a prestação de serviço aos seus utentes, o que se traduz num fechamento institucional. Não existe um movimento associativo forte e coeso que lute pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. De acordo com Fontes (2009), a falta de estratégia concertada entre as organizações e a ausência de uma politização da deficiência em Portugal, contribuiu para a predominância do modelo médico da deficiência e a falta de implementação de políticas públicas que garantam os seus direitos sociais.

Contudo, a partir de 2012, verifica-se uma nova tendência em linha com os movimentos sociais com a emergência do movimento cívico (d)Eficientes Indignados. Este, desenvolve a sua luta em torno do reconhecimento do direito à qualidade de vida das pessoas com deficiência. Este movimento vem denunciando a discriminação praticada por uma sociedade que lhes nega o direito a viver como cidadãos, quando lhes recusa os direitos básicos como o direito à educação, ao trabalho, à habitação ou à mobilidade. A sua intervenção vem relançar o debate sobre a necessidade de alterar as políticas para a deficiência e fomentar a participação política das pessoas com deficiência.

No entanto, as transformações no campo dos direitos sociais das pessoas com deficiência e na educação especial em Portugal sempre dependeram em grande medida, da existência de uma pressão externa produzida pelos diversos organismos, regulamentos e recomendações internacionais. Mesmo assim, estes direitos traduziram-se na implementação

---

<sup>5</sup> Cf. Lei Constitucional n.º 3/74, de 14 de maio



de políticas nacionais para a deficiência fragmentadas, , face à hegemonia da política neoliberal no cenário (inter)nacional.

## **1.2. Direito à Educação Especial a partir de 1990**

O conceito de “Educação para Todos” desenvolve-se a partir do seu reconhecimento como um direito após a proclamação da “Declaração Universal dos Direitos do Homem”<sup>6</sup> e da sua reafirmação pela “Convenção sobre os Direitos da Criança”<sup>7</sup> e “Declaração Mundial de Educação para Todos”<sup>8</sup>. Do seu reconhecimento até sua implementação decorreram quase meio século. Em 1994, é adotada a Declaração de Salamanca<sup>9</sup>, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta vem estabelecer os princípios e normas para execução de medidas de política referentes as NEE. Esta Declaração preconiza que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, e que a elas se devem adequar uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Declaração de Salamanca 1994, p. 6,7). As normas decorrentes desta Declaração apontam para a importância de se estabelecer programas curriculares flexíveis, disponibilizar material didático de qualidade e realizar ações de formação contínua para professores. Para a implementação destas diretrizes, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomenda que todos os governos procedam com a maior prioridade “a implementação de medidas de política e orçamentais e ao desenvolvimento dos respetivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais” (UNESCO, 1994, p. 26).

A elaboração desta estratégia global para a educação especial assenta no modelo social da deficiência quando declara que “as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades”. Assume ainda uma rutura conceptual com o modelo médico da deficiência ao afirmar que “as diferenças humanas devem ser vistas como normais e por consequência a aprendizagem deveria ser adaptada às necessidades das crianças” (Declaração de Salamanca, 1994, pg. 6,7).

Ao abrigo desta Declaração, a política educativa deve criar as condições para que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que deve frequentar se não

---

<sup>6</sup> Cf. Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948, Art.º 26.

<sup>7</sup> Cf. Convenção dos Direitos da Criança, 1989, Art.º 28 e 29.

<sup>8</sup> Cf. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990.

<sup>9</sup> Cf. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994.



tivesse uma deficiência. Considera-se que as exceções a esta norma devem ser avaliadas caso a caso e encaminhadas para uma escola especial, quando só esta pode responder às necessidades do aluno. Em relação aos recursos, estes devem ser disponibilizados para garantir a formação dos professores de ensino regular e especial, bem como assegurar os produtos de apoio indispensáveis para o sucesso escolar dos alunos. Por fim, esta declaração recomenda que o processo com vista à inclusão destes alunos deveria ser orientado através da recolha de dados estatísticos capazes de identificar o número de alunos com deficiência que beneficiam dos recursos, conhecimentos e equipamentos destinados à educação de crianças e jovens com NEE, assim como o número daqueles que frequentam as escolas regulares (Declaração de Salamanca, 1994).

Em termos europeus desenvolvem-se estratégias e produzem-se várias recomendações em harmonia com os tratados internacionais e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Esta Convenção elenca no Artigo 24º, um conjunto de direitos que visam assegurar um sistema de educação inclusivo. Por via da sua ratificação em 2009<sup>10</sup>, o Estado português compromete-se a assegurar o exercício destes direitos, garantindo que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino com base na deficiência e tenham acesso a um ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais pessoas nas comunidades em que vivem.

Importa aqui notar que a CDPD não contempla o grau de Ensino Superior, o que representa uma lacuna na ótica de uma educação que se quer inclusiva em todos os níveis de ensino. No caso português, os apoios especializados não contemplam o ensino superior, nem prevê qualquer tipo de apoio prestados aos estudantes. Ainda assim, algumas universidades criaram por iniciativa própria gabinetes de apoio aos estudantes com deficiência (Almeida et al., 2012). Muito recentemente e com efeito a partir do ano letivo 2017/2018, os alunos inscritos no ensino superior que demonstrem comprovadamente possuir um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, serão considerados elegíveis para efeitos de atribuição de uma bolsa de estudo. Constatase mais uma vez o surgimento de uma medida avulsa, dissociada do enquadramento de uma política para a educação especial que tome em consideração as diferentes necessidades destes alunos.

Apesar da “Estratégia Europeia para a Deficiência - 2010-2020” reconhecer o agravar da desigualdade social junta das pessoas com deficiência no período da austeridade e, por esta razão, recomendar aos estados-membros que continuem a desenvolver um processo destinado

---

<sup>10</sup> Cf. Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho.

a capacitação das pessoas com deficiência para uma participação social plena em igualdade de oportunidade com os outros cidadãos, a realidade é outra. Segundo o Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH)<sup>11</sup>, “nos últimos anos houve um claro desinvestimento na educação para os alunos com necessidades educativas especiais, muito embora o número destes alunos tenha aumentado significativamente” (ODDH, 2016, p.15).

Na sequência da primeira avaliação pela comissão da ONU<sup>12</sup>, no âmbito do processo de monitorização da implementação da CDPD, é apontado um conjunto de recomendações referente à educação especial. Esta comissão observa com preocupação “os efeitos negativos das medidas de austeridade tomadas pelo Estado-parte na oferta de serviços de apoio às famílias que têm filhos com deficiência, bem como nas medidas de apoio para garantir uma educação inclusiva de qualidade para eles” (ONU, 2016, p.3). Apesar da maioria dos alunos com deficiência estarem a frequentar as escolas do ensino regular, verificou-se uma falta de apoio e que, devido às medidas de austeridade, produziram-se cortes nos recursos humanos e materiais, que comprometeram o direito e a possibilidade de uma educação inclusiva e de qualidade no sistema de ensino regular. A criação de rede de escolas de referência para estudantes surdos, surdo cegos, com deficiência visual e com autismo, foram entendidas pelo comité da ONU como uma nova forma de segregação e de discriminação contrariando o direito de o aluno beneficiar dos apoios educativos em meio natural de vida (ONU, 2016).

A Comissão recomendou ao Estado português, em estreita consulta com as organizações que representaram as pessoas com deficiência, que revisse a legislação em matéria educativa adequando-a à Convenção, e “tomasse medidas para reforçar os recursos humanos e materiais..., proporcionando às escolas públicas os recursos adequados para garantir a inclusão de todos os estudantes com deficiência nas aulas regulares, bem como construir e renovar os estabelecimentos educativos para os tornar adaptados e seguros.” (ONU, 2016, p. 7).

Em 2016, assinalou-se a entrada em vigor do Tratado de Marraquexe. Este novo tratado internacional tem como objetivo facilitar o acesso à leitura de livros para pessoas com deficiência visual. As atuais regras de direitos de autor, impedem a reprodução em formatos acessíveis, nomeadamente em Braille, Daisy, ampliado ou edições de áudio. Isto limita o número de livros a que os alunos têm acesso para a sua educação e formação. Portugal é um

---

<sup>11</sup> Cf. Respostas à lista de questões sobre a implementação da CDPD em Portugal que o Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (em parceria com 182 organizações da área da deficiência), submeteu ao Comité dos Direitos das pessoas com deficiência da ONU.

<sup>12</sup> Cf. 15ª Sessão do Comité da ONU dos Direitos das pessoas com deficiência, 29 e 30 de março de 2016 em Genebra.

dos países que ainda não assinou e ratificou este importante tratado que visa assegurar o direito à leitura/cultura.

Apesar das determinações internacionais, na sua maioria ratificadas por Portugal e das recomendações produzidas por vários organismos, verifica-se a necessidade de se adequar a legislação vigente de acordo com o que é definido em matéria do direito à educação especial. A partir de 2011, a execução das medidas de austeridade do programa da Troika vem reduzir o investimento da Educação, com reflexos na política de educação especial. De acordo com Guerra (2010), a obtenção de direitos depende da implementação de políticas sociais. Perante a retração do Estado em financiar estas políticas, reduz-se os direitos sociais a um mero discurso ideológico do direito a ter direitos (Guerra, 2010).

## **2. Transformações sociopolíticas do Estado português e suas repercussões políticas para a deficiência e Educação Especial a partir de 1974**

Em termos históricos, o conceito de “Estado-providência”, “Estado Social” ou de “Bem-Estar” surge no seguimento do Estado liberal após a segunda guerra mundial. A emergência de modelos de “Estado-Providência” resultaram do desenvolvimento progressivo de condições sociais, económicas e políticas nos países europeus. Na primeira metade do século XX, Beveridge desenvolveu um sistema de proteção social universal que influenciou a arquitetura dos vários modelos de “Estado-providência”. Segundo Silva (1997), este sistema é “acolhido pela maioria dos países europeus por demonstrar ser um instrumento eficiente na promoção da paz social e do crescimento económico” (Silva, 1997, p.45,51). A partir do choque petrolífero de 1973 e da crise económica que ocorre neste período, verifica-se a degradação do consenso em torno deste sistema e a introdução de medidas para reverter a universalidade dos direitos sociais (Mozzicafreddo, 1992).

Em Portugal, esta crise teve o seu reflexo na implementação do modelo de “Estado-Providência”. Após o período ditatorial que terminou com a Revolução de Abril de 1974, o seu desenvolvimento foi fortemente condicionado pelo avanço do neoliberalismo na cena internacional. A partir dos anos 80, segundo Rodrigues assistiu-se “...a uma crescente influência das ideias neoliberais nas democracias e nas organizações económicas internacionais”. De acordo com este autor, “as palavras de ordem passaram a ser: desregular, liberalizar, privatizar, flexibilizar” (Rodrigues apud Louçã et al., 2016, p. 9). Segundo Barroco, “o enxugamento do Estado, nos países onde o ajuste estrutural neoliberal foi implantado, levou

a uma diminuição dos gastos com os programas e serviços públicos...” (Barroco, 2008, p. 4). No contexto português instala-se uma lógica de “estado mínimo” que assenta a sua política na cobertura parcial dos riscos sociais, remetendo para a família e sociedade civil a responsabilidade da proteção social, situação que é particularmente notória no campo da política para a deficiência.

## **2.1. Políticas para as pessoas com deficiência**

No período da Ditadura e do Estado Novo, o Estado teve um papel supletivo no campo das políticas sociais para a deficiência. De acordo com Fontes (2016), a resposta às necessidades sociais desta população recaiam sobre as organizações caritativas de iniciativa privada.

Segundo Barreto (2002), “a revolução de 1974/76 alterou radicalmente a vida política, com implicações sociais, culturais e económicas de grande dimensão. O processo revolucionário de 1974/76 resultou na integração dos Direitos civis, políticos e sociais na Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976. A partir de 1977, estes direitos concretizam-se através da implementação de políticas públicas de carácter universalistas.

Após a implementação de várias medidas, nomeadamente o abono de família e prestações complementares<sup>13</sup> (o subsídio mensal vitalício, o esquema mínimo de proteção social com a concessão da pensão social de invalidez e o subsídio mensal a menores deficientes até 14 anos<sup>14</sup>), observou-se um retrocesso na universalidade da proteção social com a promulgação do Diploma 160/80. Assim, a partir dos anos 80, a intensificação do projeto neoliberal induziu uma desregulação em relação às responsabilidades do Estado na esfera da política pública. As políticas sociais traduziram-se em medidas compensatórias, incapazes de reverter eficientemente a situação de desigualdade e exclusão social vivenciada pelas pessoas com deficiência. Mais uma vez, recaiu na família e sociedade civil, a responsabilidade da sua proteção social.

A divisão entre o regime contributivo e não contributivo, veio criar dois regimes de proteção social. Seguindo de perto Fontes (2009), reintroduziu-se assim “uma lógica assistencialista no regime de proteção social, disponível apenas para os beneficiários do regime contributivo e para os mais carenciados, incluindo-se aqui as pessoas com deficiência” (Fontes, 2009, p.79-80). As políticas de deficiência em Portugal passaram a consistir “na atribuição dos

---

<sup>13</sup> Cf. Decreto-Lei nº 197/77.

<sup>14</sup> Cf. Decreto-Lei 513-L/79.

apoios assente em critérios de necessidades e não de direitos, associado ao baixo nível do apoio oferecido nos apoios pecuniários e nos serviços” (Fontes, 2009, p.79,80).

Em 2004, com a promulgação do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência<sup>15</sup> pretendia-se o desenvolvimento e acompanhamento de uma política global e integrada que garantisse a promoção da igualdade de oportunidades na educação, na formação, no trabalho, no acesso a serviços de apoio e na eliminação de barreiras. No entanto, este objetivo ambicioso de concretizar pela primeira vez uma política global ficou muito aquém das expectativas. Segundo Fontes (2009), a avaliação dos resultados do primeiro Plano de Ação para o quadriénio 2006-2009, foi considerada como fraca em termos do seu impacto nas vidas das pessoas com deficiência. “A elaboração deste plano de ação ficou marcado por uma forte contestação pela falta de participação das organizações de pessoas com deficiência no seu planeamento” (Fontes, 2009, p. 85).

O plano de ação<sup>16</sup> subsequente sofreu um impacto direto na implementação das suas medidas mais relevantes para a melhoria da acessibilidade e qualidade de vida das pessoas com deficiência. O período da intervenção da Troika a partir de 2011 determinou uma forte contenção orçamental. O relatório desta estratégia refere que a taxa de não execução das suas medidas foi avaliada em mais de 24% (INR, 2014). Segundo Pinto et al. (2014), a política atual em matéria de deficiência, encontra-se em estado de estagnação, conforme se verifica pelo atraso na adoção de uma nova estratégia desde 2013. De acordo com este autor “tudo isto demonstra um forte desinvestimento na proteção dos direitos das pessoas com deficiência e, por conseguinte, também das crianças com deficiência” (Pinto et al., 2014, p. 40).

Outros estudos e relatórios dão conta das desigualdades sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência e da sua intensificação no período da austeridade. O estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 2009, aplicado a 21 países de renda média-alta e alta, veio mostrar que “as taxas de pobreza foram superiores entre as pessoas com deficiência com idade para trabalhar do que entre as pessoas não-deficientes com idade para trabalhar em todos os países excetuando-se três: Noruega, Eslováquia e Suécia” (OCDE, 2009).

Segundo Portugal et al. (2010), as pessoas com deficiência têm menores níveis de educação, menor taxa de empregabilidade e menores rendimentos do trabalho. Estes fatores que estão na base de um quadro de um menor rendimento global das pessoas com deficiência e dos

---

<sup>15</sup> Cf. Lei n.º 38/2004.

<sup>16</sup> Estratégia Nacional para a deficiência - 2011-2013”, (ENDEF).

agregados familiares a que estas pertencem, são insuficientemente compensados pelas transferências sociais. (Portugal, Martins, Ramos, Hespanha, Alves & Fidalgo, 2010).

O relatório mundial sobre a deficiência, publicado pela OMS em 2011, dava conta que nos países desenvolvidos “as pessoas com deficiências enfrentaram piores resultados em termos educacionais e no mercado de trabalho, e tiveram uma maior chance de serem pobres do que as pessoas sem deficiências” (OMS, 2011, p. 40).

De acordo com Kósa (2011), relator da Comissão do Emprego e dos Assuntos Sociais da União Europeia, afirma que “os grupos mais marginalizados da sociedade são os que foram mais duramente atingidos pela crise, considerando que as pessoas com deficiência foram um dos grupos mais atingidos pelo impacto da crise financeira na Europa. Este relatório refere ainda que a Comissão das Petições é regularmente alertada pelos cidadãos afetados, para as lacunas existentes na aplicação do princípio em vigor da igualdade de tratamento das pessoas com deficiência. O relatório recomenda aos estados membros que seja dada uma atenção que repare estas situações de desigualdade que violam os mais elementares e fundamentais direitos humanos, sem qualquer tipo de sanções pelo seu incumprimento (Kósa, 2011).

O estudo sobre a Avaliação do Impacto dos Planos de Austeridade dos Governos Europeus sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>17</sup> (Pinto e Teixeira, 2012), apresenta os resultados dos cortes sociais efetuados no apoio às pessoas com deficiência, no que diz respeito aos serviços de apoio social, subsídios e pensões de apoio a estas pessoas, em seis países europeus: Portugal, Reino Unido, Grécia, Hungria, Irlanda e Espanha. Em Portugal, segundo este estudo, as pessoas com deficiência tiveram uma taxa de risco de pobreza 25% superior às pessoas sem qualquer deficiência em consequência dos planos de austeridade. Comparativamente, a taxa média do risco de pobreza em Portugal foi de 4,9% acima da taxa média de risco da União Europeia que se situou em 21,1%. Em matéria de serviço sociais, o relatório referia que “os apoios para os serviços de intervenção precoce da Segurança Social sofreram uma redução entre 160 euros e 240 euros por criança”. Outra das conclusões do relatório é que “Portugal foi um dos países onde foi dispensado pessoal de apoio ao ensino especial e onde os cortes nos produtos de apoio atingiram os 37%” (Pinto e Teixeira, 2012, p. 6).

Conclui-se que as políticas para a deficiência não têm respondido eficazmente às necessidades sociais das pessoas com deficiência. Os cortes praticados nas políticas públicas

---

<sup>17</sup> Estudo apresentado pelo Consórcio Europeu de Fundações para os Direitos Humanos e a Deficiência durante um encontro sobre deficiência e inclusão que decorreu na Fundação Calouste Gulbenkian em outubro de 2012.

no período da austeridade agravaram as condições de vida destas pessoas remetendo para a família e a sociedade civil a sua proteção social. Segundo Fontes (2009), a insuficiência dos apoios sociais, a dificuldade de aceder ao emprego num mercado de trabalho excludente e de obter os apoios especializados no sistema regular de ensino resultaram na reprodução das desigualdades sociais.

## **2.2. Políticas para a Educação Especial**

No que diz respeito à educação das crianças e dos jovens com deficiência em Portugal identificam-se três períodos para o desenvolvimento das estruturas organizacionais. A partir de 1850, nascem as primeiras instituições asilares para cegos e surdos, de natureza privada, com pouco apoio financeiro do Estado. Posteriormente em 1960, o então Ministério dos Assuntos Sociais iniciou a criação de centros de educação especial de natureza pública. Já nos anos 70, o Ministério da Educação cria as Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário e as equipas de educação especial, iniciando-se um processo gradual de integração escolar (SNR, 1985).

De acordo com o Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência, verificou-se que “até à revolução de 1974, o apoio concedido a crianças com deficiência era pouco ou inexistente, dependendo estas exclusivamente das suas famílias para a prestação dos cuidados necessários” (Pinto, Pinto & Teixeira, 2014, p. 6). Apesar do crescimento considerável das estruturas de educação especial em muitos países, em Portugal grande número de crianças permaneceu à margem de qualquer intervenção educativa ou era obrigada a afastar-se de casa e a separar-se das suas famílias para frequentar uma escola especial (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014).

Em matéria de Educação, a CRP de 1976 atribuiu ao Estado a obrigação de assegurar que todos os alunos tenham o direito em igualdade de oportunidades ao acesso e êxito escolar. A meta traçada pela constituição foi uma e o processo histórico decorrente foi outro. O setor privado assumiu e desempenhou um papel crucial em relação à educação especial. Segundo Pinto et al. (2014), foram criados “um conjunto de cooperativas e de organizações sem fins lucrativos destinadas a fornecer educação, formação vocacional e atividades de cuidados diurnos a crianças e adultos com deficiência, na medida em que foram disponibilizados fundos públicos para apoio a esses programas” (Pinto et al., 2014, p. 6).

Apesar da produção de legislação em matéria de educação especial a partir de 1977 e do seu alargamento com a promulgação da Lei de Bases do Ensino do Sistema Educativo de



1986, foi necessário esperar até 1990 para que os alunos com deficiência fossem sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória<sup>18</sup>.

No contexto europeu, a política de educação especial segue três abordagens diferenciadas. A via “one track approach” que desenvolve políticas e práticas orientadas para a inclusão de quase todos os alunos no sistema regular de ensino. A categoria “two track approach” em que os alunos com NEE são geralmente colocados em escolas especiais ou em classes especiais. Por fim, a abordagem “multi track approach” que oferece uma diversidade de serviços no sistema de educação especial e na Educação Regular (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, p. 8).

A partir de 2008, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 3/2008, Portugal redefiniu a sua política de educação especial pela via “one track approach”. Esta nova legislação determinou que os alunos com deficiência passem a ser incluídos no sistema de ensino regular e que simultaneamente, as instituições de educação especial sejam encerradas e transformadas em Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). Esta decisão representou uma rutura definitiva com o modelo segregador em instituições de Ensino Especial, substituindo o mesmo, por um modelo inclusivo na escola regular.

De acordo com a Tabela 1, esta mudança no modelo educativo foi acompanhada por uma oscilação do investimento financeiro do Estado na educação especial. Entre 2005 e 2007 verificou-se uma queda acentuada superior a 32% na despesa. De 2008 a 2010 observou-se um aumento de 26%, mas para valores inferiores a 2005, investimento este que foi absorvido pela necessidade das adaptações estruturais das escolas. No ano letivo 2011/2012 regista-se de novo um corte brutal de quase 20% na despesa. De 2013 a 2015 voltou a existir um acréscimo de cerca de 17%. Estas alterações no orçamentado de estado para a educação especial denotam que a atribuição de recursos financeiros é inconsistente com a profunda mudança em curso na educação especial (IGEFE, 2017).

Segundo Pinto e Teixeira (2012a), o processo de encerramento das Escolas de Educação Especiais, desencadeado em 2008, caracterizou-se pela insuficiência dos recursos, das tecnologias de suporte ao ensino e de materiais para apoiar as atividades educativas e pela falta de formação adequada dos professores. Face a esta situação, as crianças com deficiência colocadas em escolas regulares enfrentaram discriminação (Pinto & Teixeira, 2012a, p. 71). Dois anos depois, a situação mantém-se em relação à atribuição dos apoios especializados nas escolas regulares. Destaque-se a ausência de material de apoio em formato acessível, à falta de

---

<sup>18</sup>Cf. Decreto-Lei n.º 35/90.



**Tabela 1**

*Execuções Orçamentais (finais ) referentes à Educação Especial de 2001 a 2015.*

Execução Orçamental da Educação Especial por ações e ano											
Ano	Instituição de Educação Especial				Apoyo a Educação Especial			Investimentos do plano	Escolas do Ensino Básico e Secundário	Total	Variação Anual (%)
	Escolas Particulares	Associações/ cooperativas (a partir de 2006)	Outros apoios	IPSS (c)	Total	Equipas de coordenação	Centro de recursos				
2015		23.066.125			23.066.125		215.629		205.765.285	225.620.114	2,1%
2014		17.856.252			17.856.252		210.993		202.943.793	221.011.038	1,0%
2013		18.567.656			18.567.656		141.454		200.123.009	218.832.119	15,7%
2012	5.496.715	11.735.326			17.232.041		151.628		171.679.384	189.063.053	-19,1%
2011	5.669.400	19.014.082			24.683.482		151.172		208.902.429	233.737.083	0,8%
2010	6.198.300	15.905.460			22.103.760		226.784		209.601.883	231.932.427	8,8%
2009	7.569.837	21.968.343			29.538.180	26.968	118.968		183.555.276	213.239.392	10,0%
2008	8.386.388	18.869.155			27.255.543	35.774	188.632		164.917.841	193.812.948	6,5%
2007	9.478.778	20.486.888			29.965.666	137.849	130.117		150.926.411	181.962.256	-10,6%
2006	9.499.600	18.786.260			28.285.860	150.771	114.553		174.218.232	203.458.590	-15,3%
2005	9.647.385	13.254.676		6.627.707	29.529.768	234.997	148.413		209.629.336	240.203.605	-6,9%
2004	9.372.462	12.161.394		6.161.440	27.695.296	228.618	244.315		229.287.804	258.111.598	23,8%
2003	9.850.202	12.886.637			22.736.839	402.682	226.538		184.385.582	208.565.227	23,1%
2002	9.962.931	12.899.741	112.735		22.975.407	914.614			144.456.537	169.485.293	24,9%
2001										135.740.715	

Fonte: autor desta investigação a partir da consulta dos orçamentos finais disponibilizados pelo IGEFE

formação dos docentes e restante pessoal e a inexistência de transportes acessíveis” (Pinto et al., 2014, p. 38).

A política de educação especial sofreu um impacto significativo no período da implementação das medidas de austeridade. O Decreto-Lei 3/2008 afasta-se das orientações internacionais no âmbito da educação especial para ajustar-se a uma política economicista, obedecendo às metas traçadas pela União Europeia (EU) em matéria de contenção orçamental nas políticas sociais. Observa-se uma clara dissonância entre as recomendações da EU para o reforço orçamental das políticas para a educação especial e as suas recomendações para cortar nas despesas sociais do Estado com repercussões nos apoios especializados a atribuir aos alunos com deficiência.

### **3. Educação especial: orientações nacionais e impactos da austeridade em crianças e jovens com deficiência visual**

De acordo com Dias (1995), a educação especial portuguesa percorreu essencialmente três períodos identificados como: o modelo asilar (1800-1940), o modelo médico-pedagógico (1940-1975) e o modelo educacional (1976-1991).

Com a Lei de Bases do Ensino do Sistema Educativo<sup>19</sup> passou a estar definida uma política de educação especial como uma modalidade especial da educação escolar, que se organizou preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.

A partir das recomendações internacionais da UNESCO, nomeadamente a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais de 1994, e do reconhecimento da necessidade de adequar diplomas ultrapassados e de alcance limitado, definiram-se novas orientações para a educação especial.

---

<sup>19</sup> Cf. Lei de Bases 46/86 de 14 de outubro com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/1997, de 19 de setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, Art.º 19 e 20.

### 3.1. Orientações para a Educação Especial

As recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado, foram determinantes para o avanço na política de educação especial.

A partir de 1990, os alunos com necessidades educativas especiais, resultantes de deficiências físicas ou intelectuais, foram definitivamente sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência. No ano seguinte registou-se um avanço significativo devido à substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito mais abrangente de “alunos com necessidades educativas especiais” (NEE), baseado em critérios pedagógicos, para estabelecer o regime educativo especial dos alunos com deficiência<sup>20</sup>.

Posteriormente, em 1997, assinalou-se um novo enquadramento para os apoios educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos, definindo as funções dos professores de educação especial e a qualificação necessária para o exercício das funções<sup>21</sup>.

Em 2004 foi definido o Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência<sup>22</sup> que determinou que o Estado deveria adotar medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, nomeadamente, a afetação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação<sup>23</sup>.

Dois anos depois, implementaram-se os grupos de recrutamento referentes aos docentes na educação pré-escolar, nos ensinos básico e secundário, bem como na educação especial. Em relação à educação especial foram constituídos três grupos de recrutamento designados por 910, 920 e 930. O grupo 910 para dar o apoio às crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, ou com multideficiência. O grupo 920 para apoiar as crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala. O grupo 930 destinado ao apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

<sup>21</sup> Cf. Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho.

<sup>22</sup> Cf. Artigo 34

<sup>23</sup> Cf. Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto.

<sup>24</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro.

A promulgação do Decreto-Lei n.º 3/2008<sup>25</sup> imprime uma mudança na política de educação especial. Gomes (2013), afirma que “...apesar dos seus aspetos positivos, há que considerar que, neste diploma, existem algumas incongruências, diremos mesmo, algum retrocesso na educação especial” (Gomes, 2013, p. 35,36). Assinala-se um regresso à classificação médica para o acesso à atribuição dos apoios especializados, só para crianças com deficiência de carácter permanente. Apesar das crianças e jovens com deficiência passarem a ser colocadas em escolas regulares no pré-escolar, no ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, a criação da rede de escolas de referência introduz uma nova forma de segregação e de discriminação.

Estas mudanças na educação especial fazem-se acompanhar por uma adaptação da rede escolar nacional. No biénio 2007/08 foi constituída a rede de Escolas de Referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão e para a educação bilingue de alunos surdos.

No mesmo ano foi criada a rede nacional de Centros de Recursos TIC para a educação especial (CRTIC) e completada em 2008/09, para avaliar as necessidades dos alunos com NEE, de carácter permanente, no que respeita a tecnologias de apoio.

A rede de instituições privadas de educação especial foi reorientada para Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

A rede escolar pública acolheu as unidades de apoio especializado para a educação a alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita, e as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

Em 2009 é criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIP)<sup>26</sup>, para oferecer um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Em relação aos alunos cegos e com baixa visão, o Decreto-Lei n.º 3/2008 define os seguintes apoios especializados a assegurar: uma avaliação especializada funcional da visão por uma equipa multidisciplinar que permita elaborar o plano e programa educativo do aluno; a adoção de estratégias básicas de substituição da informação visual por uma informação auditiva e tátil; a ampliação do currículo educativo geral através de um currículo personalizado com áreas curriculares específicas; as adaptações curriculares; a elaboração de materiais próprios adaptados; a integração de programas de estimulação visual: treino de competências visuais, do

---

<sup>25</sup> Cf. Alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

<sup>26</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.

braille, das TIC, da orientação e mobilidade, e das atividades da vida diária (Capucha, Pereira, Mendonça, Miguel, Neves, Micaelo & Reino, 2008).

### **3.2. Impactos da austeridade**

Os dados da Direção Geral da Educação referentes a 2016/17 apontam que cerca de 98% das crianças com NEE frequentam o ensino regular, em virtude da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Apesar deste avanço assinalável em termos de inclusão, a falta de respostas adequadas às NEE destas crianças e jovens transformou a escola pública num novo espaço de exclusão. Segundo Pinto (2012), foi praticada “uma política agressiva de encerramento de escolas de educação especial privadas e sem fins lucrativos e uma integração de crianças com deficiência em escolas regulares sem disponibilização de apoios adequados” (Pinto, 2012, p.14).

A partir de 2011, assistiu-se a um congelamento de todas as prestações sociais, incluindo as relacionadas com a deficiência (Pinto, 2012). A Federação Nacional dos Professores (2015) refere que de 2013 para 2014, a Segurança Social cortou o subsídio de educação especial a quase 7000 alunos (6961), reduzindo o número de elegíveis para efeitos de financiamento de 16107 para 9146. Entre 2011 e 2015, as verbas inscritas no Orçamento do Estado para a educação especial baixaram em 53 milhões de euros. Perante a redução de verbas, as escolas sentiram dificuldades acrescidas, de ano para ano, para responderem adequadamente à atribuição de apoios especializados aos alunos com deficiência (FENPROF, 2015).

De acordo com Correia (2010), Pinto e Teixeira (2012a), existem grandes lacunas entre a legislação e a implementação no terreno do Decreto-Lei 3/2008. Os apoios atribuídos para a inclusão dos alunos com deficiência foram e permanecem insuficientes. Grande parte dos professores não têm formação adequada e as tecnologias de suporte ao ensino e outros materiais para apoiar as atividades educativas são insuficientes. Como resultado, muitas crianças com deficiência, colocadas em escolas regulares, enfrentaram discriminação. A nova política inclusiva foi, na verdade excludente porque criou novas formas de segregação, concentrando os recursos humanos e técnicos e apoios nas chamadas escolas de referência, deixando a maioria das escolas regulares sem níveis adequados de apoios para promover a inclusão (Correia, 2010; Pinto et al., 2012a).

Sousa (2015), afirma que a falta de recursos materiais e humanos, de formação dos docentes na temática das NEE e de sensibilização da sociedade, são os elementos que impedem as práticas inclusivas no ensino regular (Sousa et al., 2015, p.8).

Em 2014, a Assembleia da República solicitou uma recomendação<sup>27</sup> sobre as políticas públicas de educação especial ao CNE. A recomendação deste Conselho deu conta que existe “um desfasamento que se refletiu na clara desadequação do quadro normativo à real disponibilização de recursos, quer em quantidade quer em qualidade” (CNE, 2014, p. 16204). Em termos concretos, “existem escolas que têm na sua população escolar alunos/as com NEE e não tem em tempo útil, os recursos e profissionais que permitam dar uma resposta apropriada a essas crianças e jovens (...), os materiais necessários são também insuficientes, ou a sua disponibilização tardia também compromete o sucesso escolar desses estudantes” (CNE, 2014, p. 16204). Esta recomendação aponta ainda que:

“...no caso específico da formação dos/as docentes de educação especial, a qualidade da formação especializada, já referida em anteriores pareceres e recomendações do CNE como uma fragilidade, não tem registado melhorias significativas e indicia, na atualidade, riscos de degradação e de maior ineficiência. A profusão de cursos de educação especial, com qualidade diversa e, por vezes, duvidosa e sem qualquer regulação por parte da tutela, tem permitido o acesso ao sistema educativo de docentes que não estão preparados/as para intervir junto de crianças e jovens com NEE” (CNE, 2014, p. 16205).

Em resumo, este conjunto de relatórios procedentes de vários organismos evidenciam que prevalece uma discrepância entre a política de educação especial e os meios que são efetivamente disponibilizados para o seu incremento. As diversas recomendações apontam para uma dupla necessidade: o Estado deve alterar a política de educação especial e reforçar o investimento financeiro para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade junto dos alunos com deficiência.

A “Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa de 2015” apresenta três justificações que fundamentam as recomendações para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Uma justificação educacional: “as escolas devem desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais, rejeitando a classificação dos alunos em normais e especiais. Uma justificação social: “as escolas inclusivas devem ser a base para uma sociedade acolhedora, participativa, justa e não-discriminatória”. Uma justificação económica: “é menos dispendioso estabelecer e manter escolas que eduquem conjuntamente todas as crianças, em lugar de estabelecer um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças” (ISEC, 2015).

---

<sup>27</sup> Cf. Deliberação n.º 2-PL/2014.

#### 4. Repercussões da austeridade no Direito e Política à Educação Especial: investigação junto de alunos com deficiência visual em escolas no distrito de Castelo Branco

A apresentação dos resultados desta investigação tem por base as categorias, procedimentos e instrumentos definidos na sua metodologia. A partir da informação recolhida junto dos entrevistados, efetuou-se a análise das repercussões da austeridade na implementação da política de educação especial em alunos com deficiência visual (DV) na escola regular.

Antes de proceder à caracterização das escolas, alunos e docentes de educação especial do distrito de Castelo Branco, importa enquadrar esta investigação com os últimos dados censitários disponíveis. Os Censos de 2011 permitem apurar que os indivíduos com DV no continente, em idade escolar (escalão etário dos 5 aos 19 anos) que “não conseguem efetuar a ação de ver” correspondem a 423 (Homens: 217). Os indivíduos que têm “muita dificuldade em efetuar a ação de ver” representam 11575 (Homens: 5239). Importa salientar que estes dados foram obtidos a partir da autoavaliação dos inquiridos, podendo estes não corresponder a uma DV atestada. Isto significa que nem todos os que afirmaram terem “muita dificuldade em efetuar a ação” tem efetivamente DV. Esta dificuldade em identificar o número exato de pessoas com deficiência dificulta o tratamento estatístico que permitiria conhecer melhor a realidade social destas pessoas e facilitar o desenho e planeamento de políticas públicas para a deficiência.

Os dados da Direção-geral de Educação, referentes ao ano letivo 2012/13 (DGE, 2012) constantes da Tabela 2, mostram que o número de alunos integrados nas escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão (ERACBV), somam o total de 258 alunos.

**Tabela 2**

*Indicadores referentes aos Alunos (N.º) no Ensino Especial no Ano Letivo 2012/13.*

INDICADORES	Ano letivo 2012/2013
Alunos com PEI (n)	50 750
em escolas do ensino regular (n)	49 149
na educação pré-escolar (n)	2 175
no ensino básico (n)	42 530
ensino secundário (n)	4 444
em escolas de educação especial	1 601
Alunos com CEI (n)	11 219
Alunos com apoio em UAM (n)	1 864
Alunos com apoio em UEE (n)	1 357
Alunos em ensino bilingue em ERABAS (n)	556
Alunos que frequentam ERACBV (n)	258

Fonte: DGE, 2012.

Os dados disponíveis na Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) referentes aos anos letivos seguintes foram organizados a partir de critérios de desempenho funcional dos alunos que não permitem apurar com exatidão o número de alunos com DV nas escolas regulares de ensino. A comparação diferencial dos dados referentes a 2012/13 (253 alunos) com os Censos 2011 (423 alunos) permite afirmar por aproximação que 40% dos alunos com DV estão fora das Escolas de Referência para a DV, o que aumentou a probabilidade destes alunos terem uma dificuldade acrescida de aceder aos apoios especializados em tempo útil.

Esta investigação evidencia que é mais fácil aceder-se aos apoios especializados na escola de referência do que na escola regular. Apesar disto, os encarregados de educação preferem optar pela frequência de uma escola mais perto de casa em detrimento da escola de referência para a DV. Afirmam que a relação familiar e o bem-estar dos seus educandos devem ser priorizados.

Os dados censitários de 2011 apresentados na Tabela 3, relativamente a situação dos indivíduos que “não conseguem efetuar a ação de ver”, do distrito de Castelo Branco, somam o total de 19 indivíduos em idade escolar com DV. No grupo etário dos 5 aos 9 anos temos 7 alunos, dos 10 aos 14 anos são 4 alunos e dos 15 aos 19 encontramos 8 alunos. Subtraindo-se o grupo etário dos 15-19 anos do número total de alunos em 2011, obtemos um valor próximo do número de alunos que frequentam o ano letivo 2016/17 obtido através do mapeamento dos alunos do referido distrito (INE, 2011).

**Tabela 3**

*Dificuldade (N.º) da População por Local de Residência, Grupo Etário, Tipo de Dificuldade e Grau de Dificuldade, do Distrito de Castelo Branco.*

Local de Residência	Não conseguem efetuar a ação de ver			Total
	5 - 9	10 - 14	15 -19	
Oleiros	0	0	0	0
Proença-a-Nova	0	0	1	1
Sertã	0	1	0	1
Vila de Rei	0	0	0	0
Castelo Branco	2	1	2	5
Idanha-a-Nova	0	0	0	0
Penamacor	0	0	0	0
Vila Velha de Ródão	0	0	0	0
Belmonte	0	0	0	0
Covilhã	2	0	4	6
Fundão	3	2	1	6
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>19</b>

Fonte: INE, Censos 2011.



#### 4.1. Caracterização das escolas, alunos e docentes de Educação Especial

Pelo facto de não existir dados disponibilizados pela DGE e DGEEC, referente ao número de alunos com DV no Distrito de Castelo Branco a frequentar o ano letivo 2016/17, foi necessário efetuar o seu levantamento junto dos docentes de educação especial dos agrupamentos de escolas do distrito de Castelo Branco e do CRTIC.

A rede escolar do distrito de Castelo Branco é composta por 18 agrupamentos escolares distribuídos por 11 concelhos. No ano letivo em análise existem 9 alunos com DV, dos quais 7 situados entre o 2º ciclo e o secundário, todos integrados nos agrupamentos dos concelhos de Castelo Branco, Covilhã, Fundão e Sertão. Na Tabela 4, caracterizou-se estes alunos em função do tipo de escola (regular, referência), de DV (Cego, Baixa Visão, Multideficiência), do sexo e dos respetivos ciclos do ensino: básico (2º e 3º) ou secundário (Sec) de acordo com os critérios metodológicos.

**Tabela 4**

*Tipologia dos Alunos com Deficiência Visual na Escolaridade Obrigatória do Distrito de Castelo Branco, no Ano Letivo 2016/17.*

	ESCOLA REGULAR							ESCOLA DE REFERÊNCIA						COLÉGIO c/acordo	Total
	Cego			Baixa visão			Md	Cego			Baixa Visão			Md	
	2º	3º	Sec	2º	3º	Sec	Sec	2º	3º	Sec	2º	3º	Sec	3º	
<b>Sexo</b>															
<b>H</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	<b>2</b>
<b>M</b>	0	2	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

Fonte: autor desta investigação.

A partir destes alunos, foram selecionados para as entrevistas dois alunos e respetivos encarregados de educação, docentes e coordenadores de educação especial.

Pelo facto de existir apenas um aluno com DV na Escola de referência, este fator determinou a sua escolha. Em relação à seleção do segundo aluno com DV, optou-se por um aluno no 3º ciclo integrado na escola regular, mas pertencente a um ano escolar e concelho distinto.

Atendendo ao facto de que o CRTIC de Castelo Branco ser o único centro de recurso que presta apoio técnico às escolas do distrito de Castelo Branco, foi entrevistado o seu coordenador.

## **4.2. Condição socioprofissional dos docentes de Educação Especial**

As entrevistas tiveram como objetivo analisar a condição socioprofissional dos docentes de educação especial do grupo de recrutamento 930, a partir do seu vínculo contratual e da sua formação especializada. Os dados recolhidos permitiram apurar que os docentes sem vínculo estão sujeitos a condições de trabalho precárias. Ambos os entrevistados referiram que ao longo da sua atividade profissional, têm estado deslocados da sua área de residência, distantes do seu agregado familiar, algumas vezes sem ter um horário de trabalho completo e uma remuneração que compense a sua deslocação. Acresce que em 2011, foram cortadas as ajudas de custo para as deslocações em serviço que passaram a ser assumidas pelos próprios. Asseverou um deles que em vários anos de serviço foi “...a primeira vez que vi um docente de educação especial do 930 ter meio horário!”. Um coordenador afirmou na sua entrevista com indignação: “será que ninguém pensa na estabilidade e sanidade mental destes professores? São pessoas!... cidadãos! Existe uma falta de consideração pelo trabalho destes docentes!”. A crescente flexibilização e desregulamentação do direito do trabalho coloca estes docentes numa situação de “mal-estar”, de injustiça social que se reflete na qualidade do seu desempenho profissional junto dos seus alunos com deficiência.

A qualidade da formação especializada dos docentes é um fator primordial para a qualidade da sua intervenção junto dos alunos com DV. Um coordenador observou que “as especializações muitas vezes não estão de acordo para aquilo que são as necessidades dos alunos”. Tem sido cada vez mais frequente estes apresentarem uma formação especializada que evidencia “pouca formação e trabalho prático em Braille... estes docentes vêm-se muito aflitos para responder às solicitações...é um drama!”. Acrescenta este coordenador: “nestes e em vários domínios, tais como na aplicação das TIC e na adaptação e utilização adequada dos materiais, o docente tem que ter um background muito grande...e não tem!”. Todos os coordenadores e docentes bem como o coordenador do CRTIC, foram unânimes quanto à existência de uma acentuada degradação na qualidade da formação especializada praticada pelas instituições de ensino. As pós-graduações têm uma carga curricular insuficiente referente às unidades curriculares de braille, Tecnologias de Apoio (TIC) e Orientação e Mobilidade. Em muitos casos a formação é de curta duração, 50% desta é efetuada no formato de ensino à distância, com pouco referencial teórico e prático, sem estágio de contacto. A falta de qualidade na formação tem permitido o acesso ao sistema educativo de docentes que não estão preparados para intervir junto dos alunos com DV.

### **4.3. Avanços e retrocessos no Direito à Educação Especial junto dos alunos com deficiência visual**

As entrevistas realizadas junto dos alunos com deficiência visual, seus encarregados de educação e docentes de educação especial destinaram-se a analisar o impacto da austeridade no acesso aos apoios especializados previstos na política de educação especial nos termos do Decreto-lei n.º 3/2008. Os vários estudos, relatórios e recomendações citados neste trabalho identificam a falta de sensibilização da sociedade, de recursos materiais e humanos suficientes, de formação dos docentes na temática das NEE como os principais elementos que impedem as práticas inclusivas no sistema de ensino regular.

#### **4.3.1. A representação social da deficiência visual**

A integração de todos os alunos no sistema de ensino regular visa entre outros objetivos combater o estigma associado às questões da deficiência. Este estigma construiu-se histórica e socialmente a partir da segregação secular a que as pessoas com deficiência têm sido votadas. O convívio com a diferença é o melhor meio para modificar a representação social preconceituosa associada a questão da deficiência.

Os coordenadores e docentes entrevistados, partilharam da opinião que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular tem contribuído para a melhoria da perceção e o aumento do nível de consciencialização da sociedade em relação a estas pessoas. A presença de crianças com deficiência em sala de aula contribui no dia a dia para derrubar as barreiras sociais e atitudinais. Contudo, foi referido por um dos coordenadores que a criação das escolas de referência veio contrariar este princípio basilar da escola inclusiva. Este coordenador observou que o modelo de inclusão implica que “o aluno com deficiência deve frequentar a escola que frequentaria se não tivesse deficiência”. A frequência da escola em meio natural de vida, perto de casa, da sua família, dos seus amigos e dos seus vizinhos, afinal na comunidade onde está inserido, é determinante para a mudança dos indivíduos face a deficiência. Isto permite que a comunidade envolvente aprenda a lidar com a diferença e desenvolva uma maior sensibilidade e capacidade de interação com as pessoas com deficiência.

Apesar desta evolução positiva, ainda é frequente que os pais de crianças sem deficiência fiquem preocupados com a presença de crianças com deficiência na sala de aula. Esta preocupação varia de acordo com o tipo de deficiência e é expressa em termos do receio de “contágio” ou de uma menor atenção do professor aos seus educandos. Um coordenador

afirmou que a postura dos encarregados de educação é “sensibilização sim...até que esta não colide com os interesses dos seus educandos”. Por outro lado, os coordenadores e docentes afirmam que, à medida que se vai avançando no percurso escolar, verifica-se um afastamento por parte dos alunos sem deficiência com maior incidência no ensino secundário, reinstalando-se uma lógica de discriminação social. Esta atitude reflete a prevalência de uma perspetiva mais integrativa do que inclusiva na escola regular. Um encarregado de educação refere que o seu educando, com baixa visão, recusa utilizar a bengala branca por receio de ser estigmatizado pelos seus colegas. Este receio advém da perceção de elementos de descriminação atitudinal observados no seu contexto escolar. Os alunos com deficiência na escola continuam a ser vistos como estando “fora da norma” e não como parte da diversidade humana.

As medidas de austeridade aplicadas à política educativa, que se traduziram na criação das escolas de referência, associadas à falta de recursos materiais e humanos, tem contribuído para amplificar estas tensões em contexto escolar, reforçar a perspetiva integrativa da deficiência e dificultar a transição para o modelo educativo inclusivo.

Um docente que exerceu em agrupamentos escolares diferenciados referiu que “há escolas em que a inclusão é a sua bandeira..., outras em que os alunos são segregados”. Este docente afirmou que há alunos com DV que fazem o teste numa sala à parte e na sala de aulas não tem um colega de carteira, são como “ilhas que estão isoladas...eles têm o direito a ter um colega de carteira”. Nas escolas, continuam-se a observar barreiras atitudinais em professores e colegas de turma, que associadas a fatores relativos à contenção de custos, condicionam uma plena inclusão destes alunos.

Foi ainda referido pelos docentes entrevistados que de uma forma geral, os professores não têm perceção das necessidades específicas dos alunos com DV e nem sempre adotam uma metodologia que facilite a sua inclusão em contexto de sala de aula. Um docente refere a necessidade de investir na sensibilização dos professores para os cuidados especiais a ter no processo educativo destes alunos. Mais do que sensibilizar através de ações pontuais é imprescindível que a formação de base dos professores integre unidades curriculares que lhes permita conhecer as necessidades específicas destes alunos e os métodos pedagógicos adequados à sua educação.

#### **4.3.2. Acesso aos apoios especializados**

A implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 veio criar as escolas de referência para os alunos com cegueira e baixa visão (BV). Existe uma pressão para que os alunos com DV

frequentem essas escolas sob pena de não lhes ser garantido o acesso em tempo útil aos apoios especializados. Em entrevista, um docente afirmou que existe um acesso diferenciado aos apoios especializados para os alunos com DV que não integram a escola de referência. As entrevistas junto dos coordenadores, docentes e encarregados de educação mostram que os alunos com DV que frequentam a escola regular têm menos horas de apoio especializado e que este apoio é insuficiente. Os coordenadores e docentes ainda referem que não tem sido respeitado a redução do número alunos por turma que integram alunos com deficiência. Apesar da insistência das direções das escolas junto do Ministério da Educação e Ciências (MEC), os recursos humanos necessários não são disponibilizados face à contenção dos gastos na educação.

A prevalência do modelo médico da deficiência foi reforçado pelo Decreto-lei n.º 3/2008 pela introdução do modelo de avaliação da CIF como base para a elaboração do programa educativo individual. Este modelo de avaliação extenso e complexo foi introduzido sem que houvesse uma formação adequada dos professores para a sua aplicação. Neste modelo, o relatório pedagógico é secundarizado em favor do relatório médico, com consequências negativas na atribuição dos apoios especializados e na autonomia pedagógica dos docentes. A CIF é considerada como um instrumento de trabalho que serve melhor a investigação do que a educação especial.

Na opinião dos coordenadores, a educação especial não deve ser equacionada na perspetiva do modelo médico da deficiência: “é uma grande falha a exigência de um relatório médico para beneficiar dos apoios!”. Um coordenador afirma que esta medida representa um retrocesso na política de educação especial: “voltamos para trás...sem dúvida nenhuma...voltamos para trás!”, “temos tido mais retrocessos do que avanços com este decreto”. Os coordenadores e docentes afirmam que “os alunos nem sempre se encaixam nos parâmetros avaliativos da CIF”, “cada pessoa é uma pessoa! e este instrumento impede uma avaliação à medida do aluno com NEE”. Este instrumento de avaliação funciona como uma armadura conceptual que impede a concretização do princípio basilar da Declaração de Salamanca que é de responder às necessidades educativas especiais de todos os alunos. Este modelo cria uma linha de demarcação que exclui os alunos que têm uma incapacidade temporária ou que estão na fronteira da deficiência e reforça o estigma dos alunos que têm uma incapacidade de carácter permanente. Todos os coordenadores e docentes entrevistados afirmaram que o Decreto-lei n.º 3/2008 foi implementado com objetivos mais economicistas do que educativos.

Os apoios especializados previstos na legislação para os alunos com DV na escola de referência devem assegurar os seguintes objetivos:

***(i) Observação e avaliação visual e funcional***

A constituição de uma equipa interdisciplinar para a elaboração do PEI do aluno representou uma melhoria significativa introduzida pelo Decreto-Lei 3/2008. As orientações curriculares recomendam uma rigorosa avaliação funcional da visão a partir da intervenção de uma equipa multidisciplinar composta pelo docente de educação especial, o professor da turma/disciplina, o aluno cego ou com baixa visão, a família e o serviço oftalmológico. De acordo com os coordenadores e docentes isto nem sempre ocorre. Pelo que uma participação mais reforçada do médico oftalmologista nesta equipa seria uma mais valia em relação à observação/avaliação visual e funcional e elaboração do plano/PEI e da “checklist” que representa uma séria dificuldade para os docentes.

***(ii) Utilização de meios informáticos específicos***

O apoio técnico proporcionado pelo CRTIC foi descrito como fundamental no processo de inclusão do aluno, no entanto foi referido que este é um processo demasiado moroso. Entre a avaliação das necessidades do aluno e a atribuição do apoio especializado podem decorrer meses, o que prejudica o desempenho escolar dos alunos com DV.

O CRTIC é responsável pelo processo de atribuição dos produtos de apoio tecnológicos para os alunos com BV e com cegueira, em contexto escolar. O facto do CRTIC não integrar na sua equipa prescritora um oftalmologista, cria dificuldades em relação à atribuição dos produtos de apoio para ver, de acordo com a necessidade específica do aluno com BV.

De acordo com o coordenador do CRTIC, a verba disponibilizada pelo MEC é a mesma desde o início da sua atividade no ano letivo de 2007/2008, o que obriga a uma gestão que condiciona a necessidade efetiva dos alunos em termos de produtos de apoio tecnológicos. Segundo Ferreira (2014), “o atual cenário de contenção financeira se revela como um entrave efetivo na disponibilização de mais recursos, quer humanos, quer materiais, aos CRTIC” (Ferreira, 2014, p. 236).

Os únicos dados orçamentais disponíveis por publicação em Diário da República são referentes a 2014<sup>28</sup> e 2015<sup>29</sup>, mostrando que a verba anual atribuída para os produtos de apoio é de 200.000,00€. Se dividirmos esta verba pelos 25 CRTIC, verificamos que o valor disponível é limitado para responder às necessidades de todos os alunos com deficiência.

---

<sup>28</sup> Cf. Despacho n.º 2671/2014, DR II Série, n.º 34 de 18, fevereiro, 2014

<sup>29</sup> Cf. Despacho n.º 6478/2015, DR II Série, n.º 112 de 11, junho, 2015

Alguns dos equipamentos tecnológicos utilizados pelos alunos com BV precisam de ser renovados, pois existe hoje tecnologia mais adequada que lhes permite uma maior autonomia. Um dos alunos disse que tem que depender do colega do lado para ter acesso ao que o professor escreve no quadro, “o meu colega dita-me o que está no quadro”. Na atualidade existem dispositivos que permitem captar o que está escrito no quadro em tempo real. O texto capturado pode ser ampliado, lido em voz alta imediatamente ou guardado para uso posterior. Os alunos podem usar os seus auscultadores para ouvir sem perturbar os seus colegas. Deste modo, o acesso à informação em tempo real permite-lhes participar nas atividades em sala de aula e interagir com os seus pares de uma forma independente.

O acesso aos equipamentos tecnológicos é condicionado por falta de conhecimento da existência de produtos de apoio com novas potencialidades, pela limitação das verbas ou no caso de alunos com BV, porque o CRTIC não pode prescrever produtos de apoio para ver. Este obstáculo decorre da legislação em vigor referente à atribuição de produtos de apoio, que nesta situação requer a prescrição obrigatória de um médico oftalmologista. Nesta situação, a escola que integra o aluno com DV, deve recorrer ao médico oftalmologista (Direção Geral da Saúde) ou à entidade prescritora para a DV (Segurança Social), para ultrapassar esta barreira e não deixar o aluno sem uma resposta adequada, o que nem sempre ocorre.

De referir ainda, que no distrito de Castelo Branco só existe em contexto escolar uma única impressora de Braille. O agrupamento de escolas localizado no concelho da Covilhã recebe o apoio do CRTIC de Castelo Branco para a impressão em Braille de todos os materiais didáticos e dos testes de avaliação. É indispensável que os alunos tenha acesso a uma impressora Braille porque permite-lhes ter um ganho significativo na sua autonomia e um melhor controlo sobre o seu processo de aprendizagem.

Verifica-se ainda, segundo todos os entrevistados, que os produtos de apoio demoram tempo até serem atribuídos aos alunos. Quando estes avariavam, podem ficar meses a aguardar a sua reparação ou substituição. Um coordenador afirmou que um dos alunos com DV aguardava há meses pela reparação de um equipamento “...a escola não tem verba para a reparação do equipamento”. O CRTIC confrontado com esta situação afirmou não ter conhecimento da mesma. Neste e noutros níveis, observa-se uma dificuldade de articulação propiciada por uma dificuldade de ser reconhecido aos coordenadores e docentes a sua legitimidade na participação e resolução dos problemas que afetam os alunos com DV. Um coordenador afirmou “somos sombras...”.

Este exemplo, entre outros acima referidos, mostra claramente que a política de austeridade criou um clima de contenção que interfere com uma atuação lúcida dos



protagonistas que acabam por se conformar e desistir de exigir o cumprimento do direito aos apoios especializados dos seus alunos/educandos. Um encarregado de educação afirmou que “cada novo ano letivo tem que lutar até a exaustão para que o docente chegue antes do fim do 1º período. Se conseguir ...já é muito bom..., pelo que o resto fica para segundo plano”. Pelo resto entendem-se materiais, manuais escolares adaptados e produtos de apoio que tardam sempre em chegar.

Este conjunto de fatores tem um impacto direto na aquisição dos conhecimentos e no desenvolvimento de competências dos alunos, produzindo lacunas que vão condicionar o seu progresso educativo. Na recente Conferência Parlamentar sobre “Necessidades Educativas Especiais, Deficiência e Escolaridade Obrigatória - Quais os Desafios?”, a ACAPO (2016) denuncia a existência de lacunas ao nível dos manuais escolares adaptados em Braille que chegam tarde aos alunos com DV e defende que é necessário que lhes sejam dados recursos e competências para que possam ser autónomos no seu percurso escolar e académico.

### ***(iii) Ensino da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação***

As entrevistas permitiram apurar limitações em termos do conhecimento do braille por parte dos docentes que deriva de uma formação académica e continua, deficitária. Esta situação tem reflexo na formação dos alunos. Um coordenador asseverou que ainda existem situações em que os alunos com DV nas escolas regulares fazem os testes oralmente numa sala à parte. Outro coordenador afirma que os centros de formação para professores não têm tido oferta formativa especializada neste âmbito. A oferta formativa disponibilizada, destinada a deficiência, é generalista e não tem em conta as suas especificidades.

Os entrevistados referiram que é primordial investir na formação contínua dos docentes por forma a poderem aperfeiçoar os seus conhecimentos e a acompanhar os avanços científico-tecnológicos. Nestes últimos anos deixou de haver formação contínua com resultados negativos para a educação especial.

### ***(iiii) Orientação dos alunos em disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares***

Os coordenadores realçaram a necessidade de horários completos para os docentes na prestação dos apoios especializados aos alunos. Os docentes existem para trabalhar as áreas específicas, dar suporte às aprendizagens e por este motivo não podem ter um número excessivo de alunos, nem um número de horas reduzido para estes alunos. Foi referido por um coordenador que o facto do docente não estar a tempo inteiro na escola, tem que ser o CRTIC a adaptar em Braille as fichas, os testes e outros materiais. O que obriga a uma articulação



atempada que nem sempre corre bem, afetando o bom decorrer do processo educativo do aluno. Um coordenador afirmou que “o docente tem muito trabalho para fazer, que justifique estar a tempo inteiro na escola preparando os materiais e dando apoio ao aluno com DV”. A redução do número de horas tem tido um impacto negativo na orientação dos alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares (educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação).

Os dados da DGEEC que constam da Tabela 5, mostram que houve uma redução na colocação de docentes do grupo de recrutamento 930 até ao ano letivo 2014/15, seguindo-se de um aumento em 2015/16 ainda que para valores inferiores a 2010/11. Desta forma, o docente da escola de referência tem que repartir o seu tempo por vários agrupamentos, quando se justificaria a presença de um docente a tempo inteiro nestes agrupamentos. Foi ainda referido pelos coordenadores que a colocação do docente de educação especial na escola regular “tem sido muito difícil...porque nunca chegam no início do ano letivo”.

**Tabela 5**

*Docentes (Nº) do Grupo de Recrutamento 930 por Ano Letivo de 2010/11 a 2015/16.*

Ano Letivo	Grupo de recrutamento (a)	Situação profissional e formação específica (Continente)				
		Docentes do quadro		Docentes contratados		
		Com	Sem	Com	Sem	
		especialização em educação especial	especialização em educação especial	especialização em educação especial	especialização em educação especial	
		Total				
2010/2011	930. Educação especial	143	80	22	19	22
2011/2012	930. Educação especial	(b)	---	---	---	---
2012/2013	930. Educação especial	99	58	1	38	2
2013/2014	930. Educação especial	91	50	2	39	0
2014/2015	930. Educação especial	88	*	*	*	*
2014/2016	930. Educação especial	114	*	*	*	*

(a) Grupo de recrutamento – apoio a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

(b) Dados não disponibilizados.

\*Deixou de constar nas estatísticas da DGEEC.

Fonte: autor desta investigação a partir dos dados disponibilizados pela DGEEC, 2016.

Na Tabela 6, retirada do relatório do CNE, podemos observar uma redução significativa do número Técnicos afetos à educação especial. No ano letivo 2014/2015 as escolas registaram menos 2067 técnicos do que em 2010/11. Este fator adicional juntamente com outros refletiu-se na qualidade do serviço e ensino prestado a estes alunos.

**Tabela 6**

*Técnicos (Nº) da Escolas Públicas afetos à Educação Especial por ano letivo de 2010/11 a 2014/15.*

Ano Letivo	Técnicos							
	Total	Terapeuta ocupacional	Terapeuta da fala	Fisioterapeuta	Psicólogo	Língua gestual portuguesa		De Orientação e Mobilidade
						Interprete	Formador	
2010/2011	2 998	236	625	213	1 584	182	141	0
2011/2012	(b)	---	---	---	---	---	---	---
2012/2013	1 626	151	823	118	787	99	81	7
2013/2014	1 362	85	242	95	797	83	60	0
2014/2015	931	52	175	58	489	89	68	0

(b) Dados não disponibilizados.

Fonte: retirado de CNE – Estado da Educação 2015, pg. 89.

#### ***(iiiii) Acompanhamento psicológico e a orientação vocacional***

Um docente menciona que foi recusado a um aluno com DV o apoio psicológico por não se enquadrar nos parâmetros estritamente educativos. Verifica-se a necessidade de um maior acompanhamento psicológico destes alunos e que este deveria abranger os seus encarregados de educação que precisam também de apoio em relação à aceitação da deficiência dos seus educandos.

Um encarregado de educação expressou a sua angústia em relação ao futuro profissional do seu filho. A integração no mercado de trabalho representa um grande desafio para as pessoas com deficiência. Existe a necessidade de melhorar as políticas de emprego para a deficiência, que carecem de ser reformuladas por forma a removerem as barreiras físicas, sociais e atitudinais que dificultam o acesso ao emprego adaptado.

#### ***(iiiiii) Aprendizagem da orientação e mobilidade (OM); Treino visual específico, Treino de atividades de vida diária (AVD) e promoção de competências sociais***

Para além da dificuldade de proporcionar o treino de AVD e OM pela falta de horas para o apoio e de técnicos, o currículo escolar está demasiado preenchido, não permitindo a integração de uma disciplina específica para as aprendizagens da AVD, TIC e a OM. Refere-se ainda a falta de verba e estruturas na escola que dêem suporte às práticas de AVD. Ainda que o Decreto-lei n.º 3/2008 preveja este apoio, existe um fosso entre a legislação e a prática.

No contexto escolar continua a ser priorizado o sucesso escolar em detrimento da promoção da autonomia dos alunos com DV. A aquisição de autonomia por parte destes alunos é determinante para garantir a sua privacidade, independência e mobilidade, permitindo-lhes

minorar as limitações que lhe impõem a sua condição visual e as barreiras sociais, facilitando a sua inclusão social.

***(iiiiii) Formação e aconselhamento aos encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa***

A participação dos encarregados de educação na evolução dos seus educandos com NEE é determinante para o seu progresso. A falta de disponibilidade dos encarregados de educação dentro do horário de funcionamento da escola dificulta a passagem de métodos educativos, estratégias e técnicas promotoras da sua autonomia e sucesso escolar. É necessário promover espaços de interação/formação em contexto escolar e familiar que permita sensibilizar e capacitar os encarregados de educação, procurando impedir que se reforcem percursos de dependência nos seus educandos. O estigma social associado à DV (vergonha, desvantagem, incapacidade) precisa ser desconstruído no núcleo fundamental que é a família, através de um acompanhamento técnico especializado. A repercussão do estigma associado à DV pode resultar numa proteção/controlado exagerado dos encarregados de educação ou pode traduzir-se na demissão do seu papel educativo. Quando os próprios encarregados de educação agem tendo por base o estigma interiorizado em relação aos seus educandos, dificilmente irão promover os seus direitos educativos.

#### **4.3.3. Cidadania ativa e Direito à Educação**

O conceito central da cidadania define o cidadão como um “sujeito de direitos”. A cidadania só é efetiva na medida em que os direitos civis, políticos e sociais se traduzem em políticas que garantam a igualdade de oportunidades e participação plena dos cidadãos na sociedade.

No que diz respeito aos instrumentos colocados à disposição das pessoas com deficiência para a defesa dos seus direitos, verifica-se que estes são manifestamente insuficientes. No âmbito da educação especial tem havido um aumento significativo de queixas por discriminação praticada sobre as pessoas com deficiência em contexto escolar. Em regra geral, as queixas não têm consequências porque o INR não tem competência para instruir processos e sancionar. As entidades que têm essa capacidade questionam a sua legitimidade em fazê-lo, e por este motivo analisam as queixas como sendo reclamações. Esta situação é agravada pela dificuldade em definir e provar a discriminação com base na deficiência. No âmbito da educação especial, a Tabela 7 mostra-nos que as reclamações junto do INR têm vindo a aumentar com uma forte acentuação em 2013 (INR, 2016).

**Tabela 7**

*Queixas por Discriminação referentes à Educação Especial apresentadas no INR de 2011 a 2016.*

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016
N.º	2	9	78	26	46	44

Fonte: autor desta investigação a partir dos dados do INR.

Todos os entrevistados expressaram a dificuldade em obter a concretização dos seus direitos em algumas das políticas de educação especial, quando estes não ocorrem como previstos na legislação.

Todos os anos existe uma colocação tardia dos docentes nas escolas regulares que não são escolas de referência para a DV. Apesar da insistência das direções das escolas junto do MEC, é frequente o docente chegar no fim e até depois do primeiro trimestre do ano letivo. O docente é colocado com um horário reduzido e insuficiente para dar o apoio especializado que estes alunos devem ter. Um encarregado de educação afirmou que apesar de várias reclamações junto do MEC e do INR, nada mudou e que nos últimos dois anos recorreu a um órgão televisivo na esperança de se fazer ouvir. Mesmo assim não houve efeito prático. No presente ano letivo em que decorreu esta investigação, mais uma vez o docente foi colocado tardiamente na escola regular (início do segundo período) com repercussões para a aprendizagem dos alunos com DV.

As ações desenvolvidas pelos professores que visam a efetivação dos direitos do aluno confinam-se no espaço escolar, ao desenvolvimento de atividades definidas em plano anual pelos docentes, com vista à promoção do acesso e à participação em eventos socioculturais. A responsabilidade de reivindicar o cumprimento da lei nos termos dos apoios especializados recai sobre a Direção das Escolas, que encontram imensa dificuldade na sua obtenção junto do MEC e referem que “as coisas têm vindo a piorar”. Os coordenadores entrevistados referem que existe uma surdez por parte do MEC em relação às lacunas existentes na educação especial.

Os entrevistados afirmam que os diferentes organismos que os representam (associação de docentes, pais e deficientes) não têm peso e raramente são ouvidos em relação à implementação ou (re)definição das políticas educativas. Um denominador comum dos encarregados de educação é que nunca recorreram ao apoio jurídico ou a uma ação em tribunal para fazerem valer os seus direitos. Os motivos invocados são diversos: o receio de repercussões sobre os seus educandos, a dificuldade de acesso e a morosidade da justiça. Uma resposta tendo em vista a melhoria no acesso à justiça, seria criar um balcão de atendimento ao cidadão com

deficiência levado a cabo pelos magistrados do Ministério Público englobado na Procuradoria de Família e Menores das diversas comarcas do território português.

A promoção da autonomia dos alunos com DV é muitas vezes relegada para segundo plano. Os apoios especializados devem assegurar o treino das AVD, da OM e das TIC. Um dos alunos entrevistados refere que lhe foi facultada a aprendizagem das técnicas para a utilização da bengala branca, mas não lhe é dada autonomia para fazer os percursos. Este aluno gostaria de poder fazer sozinho o percurso de casa para a escola. Os percursos não são trabalhados por falta de apoio em contexto escolar e de protecionismo dos encarregados de educação. Falam das suas necessidades e dificuldades relacionadas com as AVD com o seu docente, mas o mesmo sente-se impotente para promover, junto da família e da escola, o desenvolvimento da sua autonomia. O número de horas de apoio atribuído a cada aluno não é suficiente para o treino das atividades de vida diária. Um docente afirma que “faltam recurso físicos e materiais na escola e mais autonomia para trabalhar estas questões tão importantes”.

Um docente referiu que, em virtude do aluno que acompanha não ter os manuais escolares acessíveis, passa muitas horas a adaptar as fichas de trabalho em *Word*. Os manuais em suporte digital permitem a leitura, mas não permitem a edição de texto por forma a que o aluno possa nos espaços para a reposta, responder às perguntas.

Outro facto constatado nas entrevistas, é que alunos entrevistados nem sempre tiveram um docente de educação especial específico para a DV ao longo do seu percurso escolar e que, regra geral, este muda a cada ano letivo. Um dos alunos refere que o momento em que teve mais ganho em termos do seu progresso escolar e da sua autonomia foi quando o seu docente permaneceu dois anos letivos seguidos (nomeadamente no 2º e 3º anos do ciclo). O aluno classifica esta mudança de docente em cada ano letivo como sendo “...muito má...”. Acresce ainda que os docentes que teve nos últimos anos têm evidenciado maiores lacunas em relação ao Braille: “há professores especializados que mal sabem ler Braille...”. No entanto, um dos alunos afirmou que o seu docente tem um bom domínio do Braille. A entrevista junto deste docente permitiu atribuir esta diferença à qualidade da sua formação especial. Este docente referiu que a sua formação prática teve uma carga horária situada entre as 200 e 300 horas nas unidades curriculares de Braille e OM. O docente criticou as especializações atuais que em termos de carga horária são insuficientes para formar adequadamente.

Este aluno refere que no presente ano letivo, foi necessário a escola recorrer ao apoio complementar de um docente do grupo de recrutamento 910 em virtude do docente do grupo de recrutamento 930 ter um horário reduzido. Afirma ainda que a adaptação do teste de matemática foi feita em folha de impressão de relevo a quente, face à dificuldade de adaptar a

simbologia matemática em Braille, o que impede a leitura pela imprecisão do relevo. Em relação à adaptação dos documentos para estudo em Braille, o aluno afirma: “há documentos que não posso simplesmente ter no computador, porque tenho mesmo que estudá-los com as minhas mãozinhas...vão para lá [referência ao CRTIC] depois demoram muito tempo...e assim tenho menos tempo para estudar...vem com erros...tudo era mais fácil se houvesse uma impressora Braille na minha escola...”. Um aluno que valoriza muito a leitura, menciona que a biblioteca escolar tem poucos livros em Braille e os que tem são muito infantis. Os manuais escolares chegam no segundo período após muita insistência do diretor da escola junto do MEC.

Os alunos entrevistados relacionaram a redução do apoio especializado prestado pelo docente com o período da austeridade: “já tive apoio toda a semana”, “agora tenho apenas cinco horas de apoio semanal...é muito pouco”. Da mesma forma, os seus encarregados de educação reconhecem que esta redução está ligada aos cortes na educação e sentem-se impotentes para reverter esta situação. Todos estes elementos identificados junto dos alunos, pais e professores entrevistados evidenciam um agravamento no acesso aos apoios especializados, produzidos pelos cortes na educação durante o programa de ajustamento económico e financeiro.

Os coordenadores e docentes referiram a necessidade de um Assistente Social para intervir nas questões sociais que afetam os alunos com deficiência e suas famílias. Os coordenadores e docentes afirmaram que o Assistente Social seria um elemento crucial para integrar a equipa multidisciplinar de avaliação escolar. O contributo do seu saber profissional seria fundamental na avaliação dos fatores ambientais para a elaboração do PEI, para assegurar o acompanhamento dos alunos e suas famílias, dar resposta às necessidades sociais que muitas vezes condicionam o sucesso escolar destes alunos e na articulação com as instituições e organismos. A intervenção do Assistente Social no terreno seria uma mais valia para promover o acesso aos direitos educacionais e sociais.

Tendo em conta que segundo o modelo social, a deficiência é o resultado de um conjunto complexo de condições causadas pelo ambiente social, a resposta a esta questão requer uma intervenção social. A plena inclusão de pessoas com deficiência (visual) não se resume à sua reabilitação funcional. Esta inclusão requer a adaptação da sociedade às pessoas com deficiência, pela remoção das barreiras físicas, sociais e atitudinais. A interação entre os fatores históricos, culturais, espaciais, políticos e socioeconómicos e os fatores pessoais/individuais, pode funcionar quer como uma oportunidade, quer como barreira na promoção do bem-estar e do desenvolvimento humano (IFSW, 2014). Ao profissional do Serviço Social, cabe desafiar e transformar as condições estruturais que são geradoras de desigualdades sociais junto dos alunos com deficiência e suas famílias.

## Conclusão

A politização da deficiência com início nos anos 60 foi determinante para o reconhecimento internacional dos direitos das pessoas com deficiência.. Em Portugal, a partir da Revolução de Abril de 1974 e da integração dos direitos humanos/sociais na Constituição da República de 1976, desenvolveram-se um conjunto significativo de políticas sociais.

No entanto, a implementação desta políticas foi condicionada pela agenda neoliberal a partir dos anos 80, traduzindo-se em medidas compensatórias, avulsas e fragmentadas, insuficientes para reverter a situação de desigualdade e exclusão social vivenciada pelas pessoas com deficiência.

No campo da política educativa são dados passos significativos rumo a uma maior integração dos alunos com deficiência. A Declaração Mundial da Educação para Todos e a Declaração de Salamanca na década de 90, foram determinantes para que os alunos com deficiência passassem a ser colocados na escola regular e ter acesso a uma educação de qualidade e inclusiva, em igualdade de oportunidade com os alunos sem deficiência.

Apesar dos avanços significativos em torno das políticas públicas, vai crescendo a consciência por parte das organizações (inter)nacionais de pessoas com deficiência, que prevalece uma acentuada discriminação produzida por uma sociedade que é excludente. A politização da deficiência que faz o seu caminho desde os anos 60, torna-se determinante para que na viragem para o século XXI, se concretize a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (2006). A partir da sua ratificação por Portugal em 2009, espera-se uma efetivação desses direitos através de políticas sociais e educativas mais justas e equitativas. A intensificação da política neoliberal, empenhada na transformação do Estado social em Estado mínimo, faz com que estes direitos humanos e sociais não passem de num mero discurso ideológico. Os relatórios (inter)nacionais são perentórios: o período da austeridade afetou mais as pessoas com deficiência do que qualquer outro grupo, evidenciando-se uma erosão dos direitos sociais referentes às pessoas com deficiência, nomeadamente no acesso ao emprego, nos apoios sociais, na saúde e na educação especial.

Esta investigação permite concluir que a partir de 2008, assiste-se a um claro retrocesso na política de educação especial em Portugal determinado por uma política de austeridade no campo da educação. A implementação da CIF e da rede de escolas de referência na sequência do Decreto-Lei 3/2008 são exemplos de medidas economicistas que vieram limitar o acesso aos apoios especializados e reforçar a segregação dos alunos com DV na escola regular. Neste período, vários relatórios demonstram que a política de austeridade e os cortes financeiros na



educação vem agravar as lacunas já existentes em relação à disponibilização de recursos humanos e materiais em quantidade e qualidade, à afetação de profissionais com formação especializada adequada e à atribuição dos materiais escolares e produtos de apoio. As entrevistas aplicadas a docentes, alunos e seus encarregados de educação do distrito de Castelo Branco vêm corroborar a existência destes impactos negativos no processo educativo de alunos com deficiência visual.

Os coordenadores e docentes de educação especial foram unânimes em reconhecer a necessidade do Assistente Social em contexto escolar. Os alunos com DV enfrentam dificuldades que não se restringem a limitações associadas à sua condição visual. Estas também estão relacionadas com a sua condição socioeconómica. Por esta razão, o acompanhamento social, a mediação social e familiar, a intervenção em/na rede e a advocacia social que são áreas específicas de atuação do Serviço Social, são fundamentais para uma resposta especializada às necessidades sociais dos alunos com deficiência visual e suas famílias, tendo em vista a promoção da sua qualidade de vida e bem-estar.

Os resultados desta investigação permitem também identificar um conjunto de elementos que requerem uma intervenção na política de educação especial, tendo em vista garantir o acesso aos apoios especializados na escola regular, de acordo com a adequação ao disposto nos instrumentos internacionais. O XXI Governo Constitucional, nas suas Grandes Opções do Plano para 2017, reconhece a necessidade de se apostar numa escola inclusiva de 2ª geração, que intervenha no âmbito da educação especial e nos apoios educativos às crianças e jovens.

Para concretizar uma escola inclusiva de 2ª geração e de acordo com os resultados desta investigação, pressupõe-se a integração das seguintes propostas:

- Adequar as medidas da política de educação especial aos princípios da Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e da Declaração de Salamanca. De acordo com a avaliação do comité da ONU sobre a implementação da CDPD, os apoios especializados devem ser assegurados na escola regular e não na escola de referência. Os critérios pedagógicos e médicos devem ser tomados em consideração em relação à atribuição dos apoios especializados, possibilitando o acesso a estes apoios aos alunos com necessidades educativas especiais, ou seja a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares em determinado momento da sua escolaridade.
- Assinar e ratificar o Tratado de Marraquexe tendo em vista o acesso à leitura de livros em formatos acessíveis e sua disseminação.
- Alargar o acesso aos apoios especializados aos alunos do ensino superior.



- Integrar no plano de formação de base dos professores uma unidade curricular sobre deficiência que inclua os temas dos direitos das pessoas com deficiência, das suas necessidades educativas específicas e dos métodos pedagógicos adequados à sua deficiência.
- Regular o plano de formação dos docentes de educação especial e assegurar as condições para sua formação contínua.
- Integrar os docentes de educação especial no quadro dos professores tendo em vista a estabilidade do corpo docente referente à educação especial.
- Criar uma equipa sob a alçada da direção de serviço de educação especial da DGE que organise o grupo de recrutamento de docentes 930, com os seguintes objetivos: fomentar a investigação, identificar boas práticas e emitir pareceres para a tomada de decisão em relação política de educação para a DV.
- Definir centros de recursos de apoio aos CRTIC, para possibilitar a prescrição de produtos de apoio para alunos com baixa visão, nomeadamente os produtos de apoio para ver que requerem prescrição médica obrigatória do oftalmologista (ex: Sistemas vídeo de ampliação de imagem, Código ISO: 22 03 18).
- Fomentar a qualidade na educação inclusiva através da:
  - (i) Colocação do docente no início de cada ano letivo na escola regular.
  - (ii) Reorganização do currículo escolar por forma a poder integrar a OM, as TIC e as AVD.
  - (iii) Regular o rácio de número de alunos por docente de educação especial e aplicar a redução do número de alunos por turma que integram alunos com deficiência.
  - (iiii) Alargar a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva com integração de um Assistente Social que permita assegurar o acompanhamento social do aluno com deficiência e da sua família.
  - (iiiii) Assegurar a participação dos encarregados de educação no processo educativo através da introdução no código do trabalho do alargamento da falta justificada por assistência a menores com deficiência ao âmbito da Educação.
  - (iiiiii) Melhorar o processo de atribuição dos manuais escolares adaptados através de uma regulação que obrigue as editoras à sua produção em formato acessível em braille e/ou digital.
- Recolher e disponibilizar dados estatísticos pertinentes que promovam a transparência em relação a implementação da política de educação especial.
- Criação de gabinetes de apoio sociojurídico para a deficiência, com competências para mediar e zelar pelo cumprimento da legislação em vigor.
- Reforçar o financiamento para a educação especial nas escolas públicas, permitindo-lhes desencadear as medidas apropriadas em função das necessidades educativas dos alunos.

As propostas acima referidas, são repostas possíveis as lacunas atuais e concretas da política de educação especial, que foram identificadas pelos coordenadores, docentes de educação especial, alunos com DV e seus encarregado de educação. Estas propostas podem contribuir para o reforço da inclusão de alunos com NEE em contexto escolar. Desta forma, esta investigação procurou dar visibilidade as dificuldades/barreiras na educação especial. No entanto, estas dificuldades não se circunscrevem apenas ao distrito de Castelo Branco, pelo que seria uma mais valia poder estender esta investigação a outros distritos do país.

As conclusões desta investigação foram corroboradas pelo discurso da Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência, quando em junho de 2017, afirmou perante a Assembleia da ONU que “a crise económica e as medidas de austeridade a que Portugal esteve sujeito, tiveram um impacto negativo nas condições de vida e na realização dos direitos das pessoas com deficiência”. Esta investigação, ainda que centrada nas questões da educação especial, vem mostrar os vários domínios em que este impacto negativo afetou a vida de pessoas e alunos com deficiência. Mas não basta afirmar, é necessário promover e reforçar os direitos das pessoas com deficiência em Portugal, atribuir recursos financeiros coerentes com a sua realização e remodelar as políticas sociais e educativas. Apesar dos avanços significativos atingidos nas últimas décadas, é preciso que as políticas atuais sejam cada vez mais inclusivas e menos deficientizadoras para que, no campo da educação especial, se garantam condições iguais aos alunos com e sem deficiência no ensino regular.

## Bibliografia

Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability Handicap and Society*, 2(1), 5-21.

ACAPO-Atual. (2016). Boletim informativo mensal, 83. Acedido em 24, julho, 2016 em <http://bit.ly/2u2Lb62>

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2º e 3º Ciclos do ensino básico*. Acedido em 28, maio, 2016, em <http://bit.ly/2tlOV2p>

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação especial. (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Almeida, S. L., Untunes, P. A., & Abreu, M. (2012). A inclusão no Ensino superior: estudo exploratório numa universidade portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 19, 107-120.

Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2016). *Novos rumos para a educação inclusive*. Acedido em 6, julho, 2016 em <http://bit.ly/2v6quET>

Bampi, L. N. S., Guilherm, D., & Alves, E. D. (2010). Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18 (4), 1-9.

Barnes, C. (1997). A Legacy of Oppression: A history of disability in western culture. Em L. Barton & M. Oliver (Eds). *Disability studies: past, present and future* (pp.3-24). Leeds: The Disability Press.

Barreto, A. (2002). *Mudanças social em Portugal: 1960/2000*. Acedido em 9, agosto, 2016, em <http://bit.ly/2jMosql>

Barroco, M. L. S. (2008). A historicidade dos direitos humanos. *Puc viva*, 1-7.

Barroco, M. L. S. (2011). Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. *Serviço social e sociedade*, 106, 205-218.

Behring, E. R. (2009). Política social no contexto da crise capitalista. *Serviço Social, Direitos e Competências Profissionais*, 301-321.

Capucha, L., Pereira, F., Mendonça, A., Miguel, C., Neves, G., Micaelo, M., & Reino, V. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão, orientações curriculares*. Acedido em 16, maio, 2016 em <http://bit.ly/2j1ankK>

Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social: Políticas ativas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 25-50. Acedido em 15, julho, 2016, em <http://bit.ly/2jbpons>

Comissão Europeia. (2010). *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*. Acedido em 1, maio, 2016, em <http://bit.ly/2jMzDPG>

Conselho Nacional para a Educação. (2014) *Recomendação n.º 1/2014*. Diário da República, 2.ª série – n.º 118. Acedido em 20, junho, 2016 em <http://bit.ly/2iQw0J2>

Correia, L. M. (2010). Special education in Portugal: the new law and the ICF-CY. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1062-1068.

Declaração de Pequim. (2003). *Os direitos das pessoas com deficiência no novo século - 2000*. Acedido em 5, novembro, 2016, em <http://bit.ly/2jbFg9t>

Dias, M. E. P. (1995). *Ver, não ver e conviver*. Acedido em 29, janeiro, 2017, em <http://bit.ly/2k5ru6Z>

Diniz, D. (2013). Deficiência e políticas sociais – entrevista com Colin Barnes. *Ser Social*, 15 (32), 237-251.

Direção-geral da Educação. (2012). *Dados Educação Especial, indicadores 2012-2013*. Acedido em 17, abril, 2017 em <http://bit.ly/2qoaWuh>

Direção-geral da Educação. (2015). *Avaliação das políticas públicas – inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o Caso dos centros de recursos para a inclusão*. Acedido em 4, abril, 2017, em <http://bit.ly/2rdYEXp>

Driedger, D. (1989). *The Last Civil Rights Movement. Disabled People's International*. London: Hurst and Company.

Esping-Andersen, G. (1996). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.

Estratégia Nacional para a Deficiência. (2014). *Relatório Final de Execução da Estratégia Nacional para a Deficiência*. Acedido em 2, fevereiro, 2016 em <http://bit.ly/1IjwASn>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. Acedido em 1, novembro, 2016 em <http://bit.ly/2jMzMCK>

Federação Nacional dos Professores. (2015). *Retratos da educação especial em que MEC e governo saem muito mal*. Acedido em 3, junho, 2016 em <http://bit.ly/2u02QeW>

Ferreira, S. F. (2014). *Aconselhamento de produtos de apoio para alunos com NEE. Levantamento das estratégias e modelos utilizados pelos CRTIC*. Acedido em 30, abril, 2017 em <http://bit.ly/2oLu9Zf>

Fontes, F. (2009). Pessoas com Deficiência e Políticas Sociais em Portugal: da caridade à cidadania social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, 73-93.

Fontes, F. (2016). *Pessoas com Deficiência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Guardou, C. (2009). As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios da Europa? *Revista Lusófona de Educação*, 14, 29-43.

Guerra, C. I. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e forma de uso*. Cascais: Princípia

Guerra, Y. (2010). *Direitos sociais e sociedade de classes: o discurso do direito a ter direitos*. Rio de Janeiro: Lumen júris.

Gomes, M. L. F. L. (2013). *Os nós da escola e a inclusão*. Acedido em 6, março, 2016 em <http://bit.ly/2vVTfUc>

Iamamoto, M. V. (2004). *Renovação e conservadorismo no serviço social, ensaios críticos*. São Paulo: Cortez Editora.

International Federation of Social Workers. (2014). *Definição global da profissão de serviço social*. Acedido em 16, julho, 2017 em <http://bit.ly/1cT56sn>

Instituto de Gestão Financeira da Educação. (2017). *Orçamento do MEC PO-ensino básico e secundário e administração escolar, consulta de orçamento (final)*. Consultado em 8, fevereiro, 2017 em <http://bit.ly/2mk82Yf>

Instituto Nacional de Estatísticas. (2011). *Dificuldades (N.º) da população residente por Local de residência (à data dos Censos 2011), Sexo, Grupo etário, Tipo de dificuldade e Grau de dificuldade; Decenal*. Acedido em 29, abril, 2017 em <http://bit.ly/2qoucrD>

Instituto Nacional de Reabilitação. (2006). *1º Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade*. Acedido em 10, julho, 2016, em <http://bit.ly/2uDzdy5>

Instituto Nacional de Reabilitação. (2014). *Relatório Final de Execução da Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013*. Acedido em 10, julho, 2016, em <http://bit.ly/2kafIbt>

Instituto Nacional de Reabilitação. (2015). *Relatório relativo ao ano de 2015 sobre a aplicação da Lei nº 46/2006 (lei da não discriminação)*. Acedido em 30, março, 2016 em <http://bit.ly/2sNf9YF>

Instituto Nacional de Reabilitação. (2016). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Acedido em 30, março, 2016 em de <http://bit.ly/2keUMz7>

Instituto Superior de Engenharia de Coimbra. (2015). *Declaração de Lisboa sobre equidade educativa*. Acedido em 16, julho, 2017 em de <http://bit.ly/2usgk3F>

Kósa, A. (2011). *Relatório sobre a mobilidade e a integração de pessoas com deficiência e a Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020*. Acedido em 18, novembro 2016, em <http://bit.ly/2jbLLZQ>

Louçã, F., Albuquerque, J. L., Junqueira, V., & Almeida J. R. (2016). *Segurança social: defender a democracia*. Lisboa: Bertrand Editora.

Martins, E. C. (2009). A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930-1974). *Série-Estudos*, 27, 151 – 176.

Mendonça, A., Miguel, C., Neves, G., Micaelo, M., & Reino, V. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão, orientações curriculares*. Acedido em 16, maio, 2016 em <http://bit.ly/2j1ankK>

Ministério da Educação (2009). *Desenvolvimento da educação inclusiva: da retórica à prática*. Estoril: Editora CERCICA.

Morgado, J. (2009). *Educação inclusiva nas escolas atuais: contributo para a reflexão*. Acedido em 24, junho, 2017 em <http://bit.ly/2tZZPrR>

Mozzicafreddo, J. (1992). O Estado-providência em Portugal: estratégias contraditórias. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 12, 57 – 89.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan.

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2016). *Submissão ao Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência das respostas à Lista de Questões sobre Portugal pelo Observatório de Deficiência e Direitos Humanos*. Acedido em 10, outubro, 2016 em <http://bit.ly/2j1PCFE>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2009). *Sickness, Disability and Work: Keeping on Track in the Economic Downturn*. Acedido em 25, maio, 2016 em <http://bit.ly/2tUWIVH>

Organização Mundial da Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Acedido em 8, outubro, 2016, em <http://bit.ly/2jPEH6k>

Organização Mundial da Saúde. (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. Acedido em 8, outubro, 2016, em <http://bit.ly/2fAWg5J>

Organização das Nações Unidas. (2016). *CRPD/C/PRT/CO/1*. Acedido em 13, dezembro, 2016, em <http://bit.ly/2jlhgy5>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Acedido em 8, junho, 2016, em <http://bit.ly/2j1sEy5>

Pedroso, P. (coord), Alves, T., Elyseu, J., & João, C. (2012). *A Prestação de Serviços e a Promoção da Vida Independente*. Acedido em 23, abril, 2016, em <http://bit.ly/2k3pQ5j>

Perdigão, R., Casas-Novas, T., & Gaspar, T. (2014). *Recomendação n.º 1/2014 – políticas públicas de educação especial*. Acedido em 23, abril, 2016 em <http://bit.ly/2k3qpMM>

Pinto, P. C., & Teixeira, D. (2012). *Avaliação do impacto dos planos de austeridade dos governos europeus nos direitos das pessoas com deficiência: Relatório de Portugal*. Acedido em 16, novembro, 2015, em <http://bit.ly/2iReDYO>

Pinto, P. C., & Teixeira, D. (2012a). *Disability rights promotion internacional – Portugal, Relatório final*. Acedido em 9, setembro, 2016, em <http://bit.ly/2iReDYO>

Pinto, P. C. (2014). *Monitorização dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência em Portugal*. Acedido em 8, dezembro, 2016, em <http://bit.ly/2kfsvrR>

Pinto, C. P., Pinto, J. T., & Teixeira, D. (2014). *Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência*. Acedido em 5, agosto, 2016, em <http://biDRPit.ly/2iRILUU>

Portugal, S., Martins, B. S., Ramos, L. M., & Hespanha, P. (2010). *Estudo de avaliação do impacto dos custos financeiros e sociais da deficiência. Relatório final*. Acedido em 10, fevereiro, 2017 em <http://bit.ly/2uU6R5u>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em Ciência Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2016). *Novos rumos para a educação inclusiva*. Acedido em 12, junho, 2016 em <http://bit.ly/2vLD4cj>

Rodrigues, E. V. (2000). O estado-providência e os processos de exclusão social: considerações teóricas e estatísticas em torno do caso português. *Sociologia*, 10, 173-200.

Sassaki, R. K. (2007). Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, 57, 8-16.

Secretariado Nacional de Reabilitação. (1985). *Sistema de educação especial em Portugal: relatório nacional sobre a 1ª fase do projeto da OCDE/CERI. A educação dos jovens deficientes e sua transição para a vida ativa*. (2ª ed). Lisboa: SNR.

Silva, P. A. (1997). Estado-Providência: o modelo político do estado moderno. *Finisterra*, 24, 37-59.



Silva, P. A. (2002). O modelo de welfare da europa do sul: reflexões sobre a utilidade do conceito. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 38, 25-59.

Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Sousa, J. (gen. coord), Casanova, J. L. (coord), Pedroso, P. (coord), Mota, A., Gomes, A. T., Seiceira, F., Fabela, S., & Alves, T. (2007). *Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiência, uma estratégia para Portugal*. Acedido em 15, julho, 2016, em <http://bit.ly/2j09gBI>

Veiga, C. V. (1999). *Cooperativas de educação e reabilitação de crianças inadaptadas: Uma visão global*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação das pessoas com Deficiência.